اللغة العربية

مجلة فصلية مُحكّمة تعنى بالقضايا الثقافية والعلمية للّغة العربية



العدد الخامس والثلاثون - الثلاثي الأول - 2017

اللُّغَةُ العَرَبيَّةُ

مجلّة فصلية مُحكّمة تعنى بقضايا اللّغة العربية ومجالاتها

العدد الخامس والثلاثون

اللُّغةُ العربيَّةُ

مجلّة فصلية مُحكّمة تعنى بقضايا اللّغة العربية ومجالاتها

شروط النشر:

- تنشر في المجلّة المقالات الرصينة الجادّة، ذات العلاقة بقضايا اللّغة العربية ومجالاتها؛
- تُكتب المقالات باللّغة العربية وتلحق بملخّصين أحدهما باللّغة العربية وآخرهما باللّغة الإنجليزية أو الفرنسية؛
- تخضع المقالات للمنهجية العلمية الأكاديمية، وتهمّش آليا في آخر المقالة،
- يلتزم صاحب المقالة بالتعديل في الآجال المحدّدة، إذا ما طلب منه ذلك؛
- تُكتب المقالة بخط Simplified Arabic بنط 14 في المتن و12 في الهوامش.
- يتسلم صاحب المقالة ثلاث (03) نسخ من العدد الذي نشرت فيه مقالته؛
- أن تتراوح المقالة بين 3000 و5000 كلمة؛
- ألاّ تكون المقالة قد نشرت من قبل ولا مستلّة من مذكرة أو أطروحة جامعية؛
- تُرسل المقالات إلى البريد الإلكتروني للمجلّة الموضح أدناه؛
- تُرفق المقالة بسيرة علمية موجزة؛
- لا تعبّر المقالات المنشورة بالضرورة عن رأي المجلس الأعلى للّغة العربية.

روابط الاتصال: madjaletalarabia@gmail.com

الهاتف:16 07 23 21 00213

الفاكس: 17 07 23 21 00213

المراسلة: المجلس الأعلى للغة العربية، شارع فرنكلين روزفلت الجزائر، ص.ب

575 ديدوش مراد – الجزائر

الترقيم الدولي الموحّد للمجلاّت (ر.د.م.م):

1112.3575

الإيداع القانوني:

7/20 02

محتويات العدد

كلمة المدير المسؤول

أ د صالح بلعيد

نتوجّه إلى القرّاء بهذا العدد الجديد من مجلّة (العربية) في رقمها الخامس والثلاثين (35) الذي يظهر في ظروف جديدة تتمثّل في الآتي:

- **دسترة المجلس الأعلى للّغة العربية في دستور 2016م؛**
- **تنصيص الدستور على مهام المجلس وفق:**
- **العمل على ازدهار العربية؛**
- **العمل على تعميم استعمال العربية في العلوم والتكنولوجية؛**
- **العمل على الترجمة من اللّغات إلى العربية.**
- **تعيين رئيس جديد على هرم المجلس الأعلى للّغة العربية؛**
- **تغيير في هيأة التحرير وفق خريطة طريق جديدة تبنّاها الرئيس الجديد:**
- **هيئة علمية ذات مردود نوعي؛**
- **هيئة استشارية ذات سمعة علمية عالمية.**

وفي هذا التغيّير رأينا أن نُعطي نفَساً جديد لمجلّة (العربية) بناءً على سُمعة عالمية، وقد تمثّلت في أن أصبحت:

- **مجلّة محكّمة ضمن المنصّات العالمية (الصفحة الثانية من الغلاف)؛**
- **مجلّة ثلاثية؛ فيصدر العدد كلّ ثلاثي؛**
- **وضعْنا شروطاً علمية لاستقبال المقالات وِفْق المجلات العالمية ذات المردود النوعي؛**
- **أعطيْنا نمطاً جديداً في إخضاع المقالات للتصنيف العالمي:**

❖ **استقبال المقالات وإخضاعها للإغفال؛**

❖ **تقديمها إلى الهيأة العلمية التي تعمل على توزيعها على المُحكّمين: من أعضاء هيأة التحرير، أو ممّن تتوفّر فيهم الشروط العلمية في تحكيم المقالات؛**

❖ استصحاب كلّ مقالة بشبكة تقييم، تُجيب عن: القبول/ التعديل/ الرفض.

❖ إخضاع كلّ الأعداد اللاحقة للتدقيق في الأمور اللّغوية والشكلية؛

❖ التداول للنظر في الردود العلمية، والاتّفاق على فهرسة العدد.

وبهذا النمط الجديد في التعامل مع المادة العلمية التي ترد إلى المجلّة بغية نشرها، نروم أن نعلم من يهمّه الأمر، بأنّ مجلّة (**العربية**) في خدمة اللّغة العربية، وفي خدمة الباحثين والطلبة وسنعمل على أن تُنشر مقالاتُهم إذا استجابت للمعايير العلمية التي وضعتها اللجنة العلمية. ومن خلال هذا العدد نأمل أن تنال مجلّة (**العربية**) موقعها لدى القرّاء في ما تحمله من جديد في المضمون وفي الشكل، وآذاننا مُصغِية لكلّ من يبدي لنا نقوداً تعمل على التحسين، وسنكون له من الشاكرين مُسبقاً.

ومن خلال هذا التقديم؛ فإنّ المجلّة تدعو كافة المعنيين إلى إرسال مقالاتهم ذات الاختصاص، وهي مفتوحة لكافة الباحثين والطلبة والمختصّين في التطوير العلمي للعربية، ونرجو أن يعملوا على احترام الشروط العلمية في كتابة المقالات، ووضعها في إطار الحفاظ على حقّ الملكية الفكرية، واحترام المواصفات العلمية في التهميش والتقميش وعلامات الوقف، والعمل على الإبداع في إطار تقديم الجديد المُضيف والمُنيف؛ كي نتعاونَ جميعاً على أن تنال مجلّة (**العربية**) الإشعاع العلمي، والرضا العالمي، فيُنشد ودُّها، وتكون بالفعل مجلةً لها قيمة مُضافة ومرجِعية بين المجلات العالمية في مجالها.

أيّها القارئ، بدورك لك كلمة توجيه ورأي سديد، فنريد سماعَها فذلك ما يزيدنا تحسُّناً، بل يجعل مجلّةَ (**العربية**) في سياق التصنيف المطلوب، ونزيد فيها ما ليس من المجلوب، وعهدنا أنّ القرّاء يقدّمون الرأي الصواب، وستجدون فيها كلّ جواب، ومن هنا فنحن نروم إهداء العيوب، وفق مقتضيات سدّ الدروب؛ وصولاً إلى المرغوب.

العربية بخير/ العربية ليست بخير

د. عبد الله العشي
رئيس التحرير

العربية بخير والعربية ليست بخير، مقولتان متداولتان في الأدبيات الثقافية العربية المعاصرة، وتحتلان مواقع في الخطابات المتعلّقة بتحليل حاضر اللّغة العربية، فأيّهما أقرب إلى الحقيقة، وأيهما أصدق في التعبير عن واقع اللّغة العربية المعاصر؟ هل ورودهما بهذا الشكلّ التوصيفي هو من مظاهر التناقض في التفكير والتحليل والحكم، أم هو انصياع لإيديولوجيات تدفع التفكير إلى أحد الرأيين؟ أم أنّ هناك تفسيرات أخرى؟

أغلب الظنّ أنّ كلا الرأيين صحيح، ولكن من منظور خاصّ؛ فالقول بأنّ العربية بخير قول يقوم على النظر إلى أنّ العربية ما تزال واحدة من اللّغات العالمية الكبرى، وانّ مساحة انتشارها تمتدّ كلّ يوم، وأنّ حضورها في المواقع الاليكترونية يحتلّ المواضع المتقدّمة، وأنّ المؤسسات الدولية قد بوأتها مقاعد متقدمة وخصّصت لها مناسبات خاصّة للاحتفاء بها وبتراثها وأنّها لغة الدين الذي تتسع جغرافيته باستمرار فتتسع جغرافية العربية معه وأنّها لغة حاضرة في القارات الخمس يتحدثها العربي وغير العربي. من هذا المنظور يمكن للقائل أن يدافع عن تفاؤله ويرى العربية بخير. ولا شكّ في أنّ هذا القول يقوم على أحد الأسباب التالية أو كلّها، فهو إما قائم على حالة من التفاؤل ترى أنّ بقاء العربية في ذاته أمر إيجابي بالنظر إلى الأوضاع التاريخية التي مرّت بها وعليها اللّغة العربية منذ سقوط بغداد

والاندلس إلى اليوم. وإمّا أنّه قائم على الشعور بالاكتفاء بما كان نظرا لغياب الطموح الحضاري ربّما بفعل انحسار الدورة الحضارية الخاصّة بالعربية أو لأسباب نفسية وفكرية. وإمّا أنّه يندرج في سياق الدفاع بما توفر من حجج لإثبات إيجابية الواقع المعاصر للعربية.

أمّا القول بأنّ العربية ليست بخير، فينظر إلى المسألة من منظور مختلف؛ فهو يسأل عن موقع العربية في البحث العلمي، وعن موقعها في المؤسسات الأكاديمية، وفي المؤسسات الاقتصادية، وفي الشركات العابرة للقارات، ويتساءل عن عدد الكتب العلمية ذات القيمة التي تصدر بالعربية وتتحول إلى نظريات عابرة للثقافات، وعن عدد الجوائز العالمية التي نالتها العربية وعلماؤها وأدباؤها ومفكروها، يتساءل هل في العربية فيلسوف يغني العربية عن استعارة النظريات الفكرية والتربوية والأدبية، أو هل فيها عالم يغنيها عن استيراد برنامج تكنولوجية أو اقتصادية أو مالية ويحمي الاستقلال الثقافي والسياسي والاقتصادي للدول الناطقة بالعربية من التبعية واللحاق، وما مدى استعمال العربية في مؤسساتنا بمختلف أنواعها، خاصّة وأنّه يتلقى تحذيرات مخيفة أحيانا تأتي من هنا وهناك بقرب أفول نجم العربية.

وهذا الحكم أيضا يستند إلى أحد هذه المبررات التالية أو كلّها؛ فهو إمّا أنّه يستند إلى حالة من التشاؤم ناشئة عن مقارنة حال العربية بما يقع في العالم المتقدم وما تحققه اللّغات فيه من تطور كبير في المجالات المختلفه، ولا يضع اعتبارا للظروف التاريخية التي مرّت بها اللّغة العربية. وإمّا أنّه يستند، بناء على ذلك وتبعا له، إلى طموح في اللحاق الحضاري والدفع بالعربية لتنخرط في الثورات العلمية والاقتصادية والثقافية. وإمّا

أنّه قائم على حالة التبعية التي تظهر في شكلّ انتقادات وتخفي الهدف الحقيقي وهو الانسلاخ واللحاق بلغة أخرى وثقافة أخرى.

هل العبرة بهذا أم بذاك؟ أكيد أنّ في الرأيين معا بعض الصواب، لكنّه صواب ناقص يتطلب استكمالا من جانب آخر، إذ لا يكفي مطلقا أن نقيم أيّة لغة من زاوية اتساع المدى الجغرافي للناطقين بها، لأنّه لا عبرة بالكلام بوصفه أداة للتعبير والتواصل فقط، ولا من خلال حضورها في المؤسسات الدولية الذي قد يكون مجرّد حضور دبلوماسي لا غير، صحيح أن الاتّساع المكاني يجعل اللّغة واسطة لنقل القيم الجمالية والأخلاقية والإنسانية من متكلميها الأصليين إلى متكلمين آخرين، وأداة لنقل الرؤية الوجودية والحضارية والدينية من أهلها إلى أجناس آخرين.

كما لا يكفي أيضا أن نراهن على البعد البراجماتي للّغة وحده وكأنّه الحل السحري، ونطالبها بالانخراط في عالم التكنولوجيا والاقتصاد والمال ولا نضع اعتبارا للحضور المكاني وإن كان حضورا معنويا، لأنّه لا عبرة أيضا للّغة المفرغة من القيم والمعاني الإنسانية التي تضمن التوازن في الحضارة والمجتمع.

نحتاج، إذا، إلى رؤية موضوعية، نقيم بها واقعنا اللغوي، نضع فيه البعد القيمي الذي نراه جليا في الحيز المكاني الكبير المنتشر عبر القارات كلّها، ومن خلاله نقدم رؤيتنا المختلفة للكون والحياة والانسان والحضارة والتقدّم وكلّ المقولات التي يتداولها العالم المعاصر، ولكنّنا في حاجة أيضا إلى البعد التكنولوجي الذي يدعم البعد القيمي ويسنده ويوصله بفاعلية أقوى الى العالم لأنّه دون الدعم العلمي سيبقى خطابنا القيمي مجرّد خطاب جمالي لا يستطيع أن يفرض سلطته في احتلال موقع هامّ في العالم.

بهذا يمكننا أن نقدم مصالحة بين رؤيتين مختلفتين تستهلكان كثيرا من الجهد والوقت قائمتين على توهم التناقض فقط، وكلّ منهما تلغي الأخرى أو تحاول ذلك. إنّ كثيرا من مشكلاتنا هي من هذا النوع، وغالبا ما تعالج بمثل هذه الصيغ القائمة على وهم التناقض حيث لا تناقض إلاّ ماهو متصورا في الذهن.

آراء المبرد النحوية من خلال الشواهد النحوية في خزانة الأدب للبغدادي

د. عبد الرؤوف خريوش
جامعة القدس المفتوحة فلسطين

ملخص البحث: تعدّ خزانة الآدب من أهمّ الكتب التي تعرّضت للشواهد النحوية بشكلّ مفصل، فقد ساق مؤلّفها لشواهده كثيرا من آراء علماء العربية القدماء، وكان من بينهم المبرد، آخر علماء المدرسة البصرية الذي أسهم بكتبه في إثراء المكتبة العربية، والفكر والدرس اللغويين، وتشهد مؤلّفاته على سعة علمه وتنوع ثقافته، فقد كتب كتبا في مختلف علوم العربية اشتهر منها اثنان، الأول: (الكامل في اللّغة والأدب) والثاني: (المقتضب). وقد كانا محور اهتمام كثير ممّن جاؤوا بعده، منهم البغدادي الذي استشهد بآرائه في كتابه (الخزانة)، فكان يأتي برأيه، ويقارن مع غيره من العلماء، من هنا جاء هذا البحث الموسوم بـ (آراء المبرد النحوية في كتاب خزانة الأدب للبغدادي) ليلقي الضوء على مختلف آراء المبرد النحوية في الخزانة، مع توضيح لمذهبه كأحد علماء المدرسة البصرية. إضافة إلى مقارنة مذهبه ببعض المذاهب النحوية الأخرى التي ساقها البغدادي في كتابه، ولمعرفة أهميّة شواهد المبرد التي ساقها البغدادي في توجيه آرائه وترجيحها على غيرها.

Abstract: **"The views of Almubared through the grammatical grammatical evidence in the literature of the closet Baghdadi"**

The Treasury Literature of the most important books that were evidence of grammatical detail, has a leg author of corroborating many of the views of scientists Arab veterans, among whom was the coolant last Scholars school optic who shares his books to enrich the Arabic library and thought the lesson linguists, and seeing his works on the capacity of his knowledge, and diversity culture, he wrote books in various sciences, including two famous Arabic, the first "full of language and literature" and the second "brief." They were the focus of many of those who came after him, including al-Baghdadi, who Astshd his views in his book (the Treasury) was coming opinionated and compares with other scientists, from here came this research is marked with "views radiator language in the book closet literature Baghdadi" to shed light on the different views radiator language in the Treasury with an explanation of the doctrine as a visual scientists school. Add to compare doctrine radiator some other grammatical doctrines put forward by al-Baghdadi in his book, and to learn the importance of evidence put forward by the radiator Baghdadi in guiding opinions and weighted on the other.

مقدّمة البحث: يهدف هذا البحث الموسوم بـ (شواهد المبرد وآرائه النحوية في كتاب خزانة الأدب للبغدادي) إلى التعريف بمواقف الإمام المبرد آخر أئمة المدرسة البصرية من الشواهد النحوية التي وردت عند علماء النحو القدامى من بصريين وكوفيين، وما جاء من آرائه موافقا لإحدى المدرستين أو ما تفرد به عن غيره من علمائها، وذلك بمنهج وصفي اعتمد على

استقراء الشواهد النحوية في (خزانة الأدب للبغدادي) واستخراجها لتبين الشاهد النحوي، وصاحبه، والموضوع الذي سيق له الشاهد النحوي.

وجاء البحث ليجلو قضية مهمّة في النحو العربي من خلال محاكمة هذه الشواهد من وجهة نظر العالم المبرد ممّا يضفي مزيدا من الوضوح على موقف هذا العالم، وما قدّمه من جهود في علم النحو العربي.

أبو العباس المبرد: **هو أبو العباس (محمد بن يزيد بن عبد الأكبر المعروف بالمبرد (210 هـ - 286هـ) آخر علماء مدرسة البصرة الكبار، عاش في العصر العباسي في القرن الثالث الهجري، التاسع الميلادي [1]. وكان واحدا من العلماء الذين تشعبت معارفهم، وتنوعت ثقافاتهم لتشمل عددا من العلوم والفنون، وإن غلبت عليه العلوم البلاغية والنقدية والنحوية، ربّما كان يرجع ذلك إلى غيرته الشديدة إلى قوميته العربية، ولغته وآدابها في عصر انفتحت فيه الحضارة العربية على كلّ العلوم والثقافات، وظهرت فيه ألوان من العلوم والفنون، لم تألفها العرب من قبل، إذ تلّقى العلم في البصرة على يد عدد كبير من أعلام عصره في اللّغة والأدب والنحو منهم: أبو عمر صالح بن إسحاق الجرمي(ت 225هـ)، وأبو عثمان بكر بن محمد بن عثمان المازني (ت249هـ)، كما تردد على الجاحظ أبي عثمان عمرو بن بحر (ت 255هـ) وأخذ عن أبي حاتم السجستاني (ت 250هـ)، الرياشي (257هـ) [2]. وقد تلقى عنه عدد كبير من الأدباء والأعلام، منهم: الزّجّاج (ت311هـ) والصولي(ت335هـ) ونفطويه النحوي (ت323هـ) وأبو علي الطوماري (ت360هـ) وابن السراج (ت316)، والأخفش الأصغر (ت215هـ) وأبو علي إسماعيل الصفار(ت341هـ) وأبو الطيب الوشاء (ت325هـ) وابن المعتز العباسي (ت296هـ) وابن درستويه (ت347هـ)، وأبو جعفر النحاس (ت338هـ) وأبو بكر الخرائطي (ت327هـ)، وأبو سهل القطان (ت350هـ) وأحمد بن مروان الدينوري (ت333هـ) وغيرهم. وكان**

الزّجّاج أكثر تلاميذه ملازمة له وأغزرهم رواية عنه، وهو أول تلميذ للمبرد في بغداد [3].

آثاره ومؤلّفاته: بالرّغم من مكانة المبرد الأدبية والعلمية، وغزارة علمه واتساع معارفه، فإنّه لم يصلنا من آثاره ومؤلّفاته إلاّ عدد قليل منها: الكامل، والمقتضب، والمذكر والمؤنث (المكتبة الظاهرية) والفاضل (1375هـ)، وما اتّفق لفظه واختلف معناه في القرآن المجيد (1350هـ)، ونسب عدنان وقحطان (1354هـ)، وشرح لامية العرب (1965)، والقوافي، والبلاغة [4].

البغدادي مولده ونشأته: ولد البغدادي (عبد القادر بن عمر) في بغداد في ظلّ أوضاع سياسية مضطربة شهدتها بغداد عام (1030ه)، وحين بلغ الثامنة عشرة من عمره ارتحل إلى دمشق، وهناك بدأت حياته العلمية؛ حيث تلقى العلم على يدّ علمائها أشهرهم السيد النقيب، ومحمد بن يحيى القرضي. وحين بلغ العشرين شدّ الرحال إلى مصر، وهناك صقل موهبته العلمية، ونهل من معين علماء مصر كشهاب الدين الخفاجي (ت 1069هـ)؛ ثم درس على يدّ شيوخ آخرين من أمثال الحمصي، والنور الشبراملسي (ت1087هـ) والبرهان إبراهيم المأموني. وبعد وفاة الخفاجي شهاب الدين، تملك البغدادي مكتبته الضخمة، فكون بذلك مكتبته المعروفة بمكتبة البغدادي، واتّصل بمصر بإبراهيم باشا كتخدا (ت1083هـ) الذي قرّبه إليه، وبعد عزله غادر مصر، وحين أصيب بالرمد عاد إليها لكنّه لم يلبث أن مات سنة (1093هـ) [5].

أمّا مؤلّفاته فكانت حول شرح الشواهد النحوية، كشرح شواهد الشافية، وشرح مقصورة ابن دريد (ت321هـ)، وشرح أبيات مغني اللبيب لابن هشام(ت761ه)، وشرح شواهد شرح التحفة الوردية في النحو لابن الوردي (ت749هـ) [6]. أمّا خزانة الأدب، فقد ألَّفها في ستّ سنوات بدأ بها في

العام (1073هـ)، وانتهى منها في العامّ (1079هـ) وهي عبارة عن شرح شواهد الكافية، للشريف الرضي (ت686ه)، وألحقها بشرح شواهد الشافية، وبلغت عدد الشواهد التي عرض لها تسعمائة وسبعة وخمسين (957) شاهدا نحويا، وقد اعتمد في تأليف الكتاب على كتب علم النحو، وكتب التفاسير، وأشعار العرب ودواوين الشعراء، والمجاميع الشعرية، والمعاجم اللّغوية، وكتب الأدب، والأمثال والأماكن والبلاد، وقد أهدى عمله هذا إلى السلطان الغازي محمد خان [7]. وبلغت شواهد الخزانة تسعمائة وخمسة وأربعين عنوانا، تتّبع فيها قضايا لغوية، وإبراز آراء النحاة، وحججهم القرآنية والشعرية، ثم شرح شواهدهم التي جاؤوا بها لتدعيم رأيهم، ثم ينتقل إلى الصرف، ثم المجاميع الشعرية التي ورد بها، قبل أن يختم بتفسير لبعض الكلّمات الواردة فيه [8].

آراء المبرد النحوية في شواهد الخزانة: كان للمبرد وكتبه نصيب لا بأس به من الشواهد في الخزانة، فقد ناهزت مئتي شاهد (200) ما بين نحوي وصرفي، ورواية، وقد ركز صاحب الخزانة على ذلك معتمدا على كتاب ابن ولاّد في الخلاف بين المبرد وسيبويه، وكانت آراء المبرد حاضرة في شواهد النحو المتمثّلة في أبوابه المختلفة التي شكلّت مادة خصبة لمن جاء بعده، وضعها في كتاب سماه (مسائل الغلط) وهو أوسع الكتب التي غلطت سيبويه، وهذه المسائل جمعها المبرد من تعليقات الأخفش الأوسط (ت 215هـ)، والجرمي (ت225هـ)، والمازني (ت 248هـ) على سيبويه.

وقد أحدث الكتاب الذي وضعه المبرد حركة علمية واسعة في صفوف النحويين، فانتصر لسيبويه كثير منهم، وردوا على المبرد، ومنهم: ابن ولاّد (ت 332هـ) في كتابه (الانتصار لسيبويه على المبرد) وابن درستويه (ت347هـ) في كتابه (النصرة لسيبويه على جماعة النحويين)، كما

انتصر له أبو علي القالي (ت 356هـ)، وأبو علي الفارسي (ت377هـ)، وابن جني (ت 392هـ). وقد بسط صاحب الخزانة من خلال شواهد عارض فيها سيبويه وغلَّطه آراء المبرد التي تركت أثرا في تلامذته من النحاة الذين جاءوا بعده منهم: ابن النحاس، وابن السراج، والأخفش الصغير.

الشواهد التي عارض فيها سيبويه وغلطه: ففي خواص الاسم كان المبرد مع حذف التنوين منه مع العلمية، ففي قول امرئ القيس (ت 540م):

تَنَوَّرْتُهَا مِنْ أَذْرِعَات وأَهلُهَا   بِيَثْرِبَ أدنَى دَارِهَا نَظَرٌ عَالِي

أجاز المبرد حذف التنوين من (أذرعات)، وهو موطن الشاهد، مخالفا سيبويه والكوفيين الذين أجازوا الكسر مع التنوين، كما أجازوا الفتح والكسر بلا تنوين؛ فعرفات مصروفه على رأي سيبويه، ومثل ذلك أذرعات [9].

أمّا في الجرّ فقد أجاز المبرد دون غيره جر الضمير بـ (حتَّى) وتمسّك برأيه كما في قول الشاعر:

فَلَاوَاللهِ لَا يَلْقَاهُ نَاسٌ   فَتَى حَتَّاكَ يَا ابنَ أَبِي يَزِيدِ

وفي رواية أخرى:

فَلَا وَاللهِ لَا يَلْفي أُنَاسٌ   فَتَى حَتَّاكَ يَابنَ أَبِي زِيَادِ

فحسب رأي المبرد فإن الكاف في حتاك مجرورة (حتاكِ) [10]. أمّا في قول النابغة الذبياني (ت605م):

قَالَتْ بَنُو عَامِرِ خَالُوا بَنِي أَسَدٍ   يا بُؤْسَ لِلجَهْلِ ضَرَّاراً لأَقْوَامِ.

فإنَّ الشاهد من باب المنادى، وموطنه (يا بؤس للجهل ضرارًا)؛ حيث جاء بـ (ضرارا) حالا من المضاف المنادى (بؤس)، أو المضاف إليه (الجهل) كما

أن البيت شاهد على زيادة اللام بين المضاف (بؤس) والمضاف إليه (الجهل) توكيدا للإضافة. فقد وجد سيبويه أنَّ لام (للجهل) مقحمة بين متضايفين، فقال: حملوه على أنّ اللام لو لم تَجِئ لقلت: "يا بؤس الجهل" [11].

وفي رأي الكوفيين فإنّ اللام زائدة في (لأقوام) و(ضرارا) حال من الجهل؛ في حين أجازَ المبرد أن ينصب عاملُ المنادى الحال، نحو: يا زيدُ قائماً، إذا ناديته، في حال قيامه، قال: ومنه يا بؤس للجهل، والظاهر أنّ عامله بؤسَ الذي هو بمعنى الشدّة، وهو مضاف إلى صاحب الحال، أعني الجهل تقديرا لزيادة (اللام). ومن المعلوم أن العامل في الحال هو العامل في صاحبها؛ فيكون العامل في هذه الحال هو العامل في المنادى، وهو حرف النداء النائب مناب أدعو، وكأنّه قال: أدعو بؤس الجهل، أدعوه حال كونه ضراراً لأقوام، وهو رأي استحسنه ابن الأنباري [12]. وفي الترخيم أجاز المبرد في (لم يَلْدَه)، موطن الشاهد من قول عمرو الجنبي:

عَجِبْتُ لِمَولُودٍ ولَيْسَ لَهُ أبٌ وَذِي وَلَدٍ لم يَلْدَهُ أبوَانِ

التسكين إذا لم يكن من حركات الإعراب، ولم يجز ذلك للمفتوح لخفته، لكنه خالف سيبويه في وصف (ليس له أب) فعدَّها سيبويه حالا من مولود والمبرد وصفاً لمجرورها، والواو في (ليس) هي واو اللصوق حسب رأي الزمخشري. والأصل في الشاهد أن يأتي (لم يلِدْه)، وفيه آراء منها، فتح يلدَه بدلا من كسرها، وهو ما خالفه المبرد. وقد ورد الشاهد في رواية سيبويه:

ألا رُبَّ لِمَولُودٍ ولَيْسَ لَهُ أبٌ وَذِي وَلَدٍ لم يَلْدَهُ أبوَانِ[13]

وفي باب الحال رأى المبرد أنّ (حاشا) فعلية مستدلا على ذلك بقول النابغة الذبياني (ت 605م):

ولا أرى فاعلا في الناس يشبهه وما أحاشي من الأقوام من أحد

وفي روايتي سيبويه، والمبرد، ورد موطن الشاهد (ولا أحاشي) وهو شاهد يخصّ باب المستثنى، وهو هنا مجيء (حاشا) في غير الاستثناء فعلا متصرفا متعدّيا، وبه استدلّ المبرد على فعلية حاشا؛ وهي بمنزلة خلا إذا أردت بها الفعل، كقولك: خلا يخلو، كذلك: حاشا يحاشي. وبذلك عارض البصريين الذين يرونها حرف جرّ فقط، وعارض الكوفيين الذين يرونها فعلا ماضيا فقط، وقال يجوز أن تكون حرفا وفعلا [14].

أمّا في باب المبتدأ والخبر، قد وردت شواهد عدّة عارض فيها المبرد سيبويه والبصريين والكوفيين، منها رجز أبي نجم العجيلي (ت 120هـ):

قـــدْ أصـــبحتْ أُم الخيـــارِ تـــدّعي   علـــيّ ذنبـــاً كلّـــهُ لَـــمْ أصْـــنَعِ

وموطن الشاهد فيه حذف المبتدأ العائد إلى المبتدأ (كلّ) في قوله (له لم أصنعِ)، وقد رويت (كلّ) بالنصب والرفع عند سيبويه، وفي الكتاب جاءت مرفوعة (كلّه) في حين أنّكر المبرد رواية الرفع عند سيبويه، وقال: هي بالنصب فقط ورواه (كلّه لم أصنع). ورواه ابن ولاّد بالنصب عن سيبويه وقال هو بالنصب أكثر وأعرف، وقال: أنكر الذّي رواه الجرمي وغيره من الرواة النصب فقط، ومنع هذه المسألة نظماً ونثراً، وبذلك يكون قد خالف سيبويه في هذه المسألة، وغيره ممّن أجازوا رفع (كلّ)، منهم محقّق شواهد سيبويه وشارحها ابن خالويه (ت370ه)، الذي أورد البيت في باب الاشتغال [15]. وفي قول عدي بن زيد (ت 587م)

لا أرى المـــوتَ يَســـبِقُ المـــوتَ شـــيءٌ   نَغَّـــصَ المـــوتُ ذا الغِنـــى والفقيـــرا

فقد فرَّق المبرد بين الموت وما ذكر سيبويه؛ لأن الموت جنس، فإذا أعيد مظهرا لم يتوهّم أنّه اسم لشيء آخر، ويمثل بقوله: إنّما كره القول (زيد قام زيد) لئلا يتوهم أنّ الثاني خلاف الأول، وهذا لا يتوهّم في الأجناس. وقد

تبع ابن خلف والأعلم وأبو جعفر النحاس المبرد في رأيه، فهم يرون حسب قول الأعلم: استشهد سيبويه بهذا البيت على إعادة الظاهر موضع المضمر وفيه قبح إذا كان تكريره في جملة واحدة؛ لأنّه يستغني بعضها عن بعض فلا يكاد يجوز إلاّ في ضرورة كقولك: زيد ضربت زيدا، وقد اعتمد سيبويه حسب الشاهد على موطنه (إعادة الاسم الظاهر موضع المضمر) في حالة النصب، أمّا إذا قدرت مرفوعا فالإضمار أولى؛ أي إنّ الموت لا يسبقه شيء؛ أي لا يفوته [16].

وفي الباب نفسه (المبتدأ والخبر) فإن النحاة اختلفوا في قول الأسود بن يعفر (ت 600م):

أحقّـــاً بنـــي أبنَـــاءِ سَـــلمى بـــن تهـــدُّدُكم إيـــايَ وســـطَ المَجـــالسِ

والشاهد فيه نصب (حقا) على الظرف، ورفع (تهدّدكم) على أنّه فاعل الظرف حقا، لاعتماده على الاستفهام، والتقدير: أفي حقّ تهدّدكم إياي؟ ولتثبيتهم، وحجتهم أنّهم استشهدوا بقول العائد بن المنذر:

أفي الحَـــقِّ أنـــي مُغـــرمٌ بـــكِ هـــائمٌ وأنّـــك لا خـــلٌّ هـــواكِ ولا خمـــرُ

وللنحاة في قوله: (أحقا أنّك ذاهب)، وبخاصّة (أنّك)، مذهبان: فسيبويه والكوفيون والأخفش مع رفع أنّ بالظرف، وكلّ اسم حدثٍ يتقدمه ظرف يرتفع عند سيبويه، وقد مثّل لذلك بجملة أحقا أنّك ذاهب) وحمّلوه (والحقّ أنّك ذاهب). أمّا الخليل فيرى أنّ اسم الحدث يرفع بالابتداء، ثم تحدث الخليل عن همزة(أنّ) في المثال، وقال المبرد لم يجز الخليل كسر همزة (إنّ)؛ لأنه يكون التقدير: أنّك ذاهب حقا، فيما تقدم؛ ومحال أن يعمل ما بعد إنّ فيما قبلها، ولو كان العامل فيها جاز فيه

التقديم والتأخير نحو حقا ضربت زيدا؛ ولا يجوز حقا زيد في الدار، فلذلك اضطر إلى تقدير (في) [17].

كما غلط المبرد، في الباب نفسه، سيبويه في رفع (نعم) في قول قيس بن حصين:

أَكــــلّ عــــامٍ نَعَــــمٌ تَحْوونَــــهُ   يُلقِحُــــهُ قَــــوْمٌ وتنْتِجونَــــهُ.

لأنّها حلّت محلّ المضاف، والتقدير (أكلّ عامّ حواية نعم) فأقام نعم مقام حواية، وتحوونه في موضع الصفة حسب رأي سيبويه، فلا يعمل فيه؛ لأنّ النعت من تمام المنعوت كالصلة من الموصول، وقد قدر المبرد المضاف المحذوف لصحة الإخبار لأنّه عامل في الظرف، وخبر(نعم) هو الظرف (كلّ عامّ) بتقدير المبتدأ (إحراز نعم) ليصحّ الإخبار عن اسم العين باسم الزمان [18]. ولم تقف آراء المبرد في الخزانة عند حدّ المبتدأ والخبر فقد غلط سيبويه في باب المفعول المطلق حين جعل (ذئب) خبرا للمرء في قول الشاعر:

هَــذَا سُــرَاقَةُ للقُــرَآن يَدْرُسُــهُ   والمرءُ عِنـدَ الرُّشَـا إنْ يَلْقَهَـا ذِيـبُ

وعدّ الهاء في (يدرسه) وهي موطن الشاهد، مفعولا مطلقا، إذ عدَّ المبرد (ذئب) جوابا على إرادة الفاء (فهو ذئب) والتقدير عنده (إن يلقها فهو ذئب) [19]. كما غلطه في الباب نفسه (المفعول المطلق) حين عدَّ حذف الياء من (إذه) في قول الشاعر:

هــل تعــرف الــدار عــن تبركــا   دارٌ لســعدى إذهِ مــن هواكــا

ضرورة، وقد أورده سيبويه في باب ما لا يحتمل الشعر، ومنه حذف ما لا يحذف، وحذفه الياء ضرورة شعرية، في (إذهِ)؛ إذ اعتبرها المبرد زائدة. أمّا

قوله (هواكا) فقد جاء (الهوى) مصدرا بمعنى اسم مفعول لم يتطرّق إليه البغدادي [20]. وفي باب الترخيم، عدَّ المبرد (الكرا) في قول الراجز:

أطـــرِق كـــرى أطـــرِق كـــرى إن النعـــــامَ فـــــي القُـــــرى.

مرخم الكروان، وتبع المبرد من جاء بعده. وذكر بعض النحاة كالأعلم الشنتمري أنّ الكرا هو ذكر الكروان وليس مرخما منه، وبعضهم كأبي علي القالي يقول إن الكرا ذكر الكروان، وهو مرخم منه [21].

ومن أوجه الخلاف بين البصريين وسيبويه من جانب والمبرد من جانب آخر، في باب الاشتغال تكرار (لا) في باب الاشتغال من قول زهير بن أبي سلمى (ت 609م):

وكانَ طَـوَى كَشْـحاً علـى مُسْـتَكِنّةٍ فــلا هُــوَ أَبــدَاهَا ولــمْ يَــتَجمْجَمِ

وموطن الشاهد في هذا البيت هو (فلا هو أبداها ولم يتجمجم)؛ حيث استغنى عن تكرار(لا) بحرف نفي غيرها وهو قولهمُ (لم) وهذا قليل والأكثر تكرارها، لكن خلاف المبرد مع سيبويه والبصريين يكمن في إضمار قد؛ لأنّ كان فعل ماض، اسمها ضمير حصين، والتقدير (وكان قد طوى كشحا). وبذلك جوزوا مجيء خبر كان ماضيا دون تقدير (قد) عند سيبويه والبصريين، لكنّ المبرد يرى غير ذلك وقدرها بقد، وخالفه كثير من النحاة [22]. وفي الباب نفسه، غالط المبرد سيبويه في رفع ونصب ما بعد (إذا) في قول ذي الرمة:

إذا ابْــنُ أبــي مُوسَــى بِــلالٌ بَلَغْتِــهِ فقــامَ بَفــأسٍ بــينَ وِصْــلَيْكِ جــازِرُ

فالشاهد فيه دخول الفاء على الفعل لأنّه في معنى الدعاء على الناقة. لكنّ شاهد الخلاف بين المبرد وسيبويه هو في رفع أو نصب ما بعد (إذا)، فقد قدّرها المبرد (إذا بلغ ابن أبي موسى) أي إنّها فاعل بلغ، ولأنّ هذه

الحروف لا تقع إلاّ على الأفعال، ولكنّ رفعه يجوز على ما لا ينتقض المعنى وهو أن يضمر بُلغ [23]، وبذلك خالف سيبويه، وقد علل ذلك أنّه لا يجوز رفع ما بعدها على الابتداء، في حين أجاز سيبويه والبصريون النصب، كما أجازوا الرفع على الابتداء، يقول سيبويه" فالنصب عربي كثير الرفع أجود [24].

وفي باب آخر، الإضافة، رأى المبرد في خروج الشاهد (وسط) على الظرفية ووقوعها مبتدأ وخبرها جملة (قد تفلقا)، وهي ساكنة في الأصل في قول الفرزدق (ت 732م):

أَتَتْـــــه بِمَجْلُـــومٍ كـــــأَنّ جَبِينَـــــه   صَـــلاءةُ وَرْسٍ، وَسْــطُها قـــد تَفَلّقــا

وفي رواية أخرى (صلابة) (إميل يعقوب، معجم شواهد النحو الشعرية ج2، 586)، وذهب المبرد إلى جوازها بالتسكين والفتح، وتقديرها ظرف وهو بذلك خالف البصريين الذين عدوّها مبتدأ [25]. وفي رفع ونصب (غير) في قول النابغة (ت 604م):

ولا عَيـــبَ فـــيهِمْ غيـــرَ أنّ سُـــيُوفَهُمْ   بهـــنّ فلـــولٌ مـــنْ قـــراعِ الكتائـــبِ

فإنّ الشاهد فيه نصب (غير) على الاستثناء المنقطع. لأنّ ما بعدها ليس من جنس ما قبلها، وهذا يعني جعل المستثنى المنقطع كالمتصل عند سيبويه، وعليه لا يجوز فيها إلاّ النصب؛ فقد عدّ (غير) بمعنى لكنّ، والتقدير (أي لكن سيوفهم بهن فلول)؛ لكن خالفه المبرد وقال: لا يجوز فيها إلاّ الرفع، وهي بذلك بدل من الضمير المستقر في الظرف [26].

وحين عرض المبرد لباب (لا النافية للجنس)؛ فقد منع المبرد تكرير (لا) مع المفصول المعرفة خلافا لسيبويه الذي أجاز تكريرها مع المعرفة، وفصلها عن النكرة، وقد استند في ذلك على قول الشاعر:

بَكتْ جَزعَـاً واسْـتَرْجَعَتْ ثـمَّ آذنَـتْ   رَكَائِبُهـا أنْ لا إلينـا رُجُوعُهَـا

وفي رواية المبرد " قضت وطرا" بدلا من (بكت جزعا). والبيت بلا نسبة، وهو من شواهد باب لا النافية للجنس، والشاهد قول الشاعر: (أنّ لا إلينا رجوعها)، حيث لم تكرّر (لا) مع الفصل بينها وبين اسمها المعرفة. يقول المبرد في ذلك: " وأعلم أنّ (لا) إن فصلت بينها وبين النكرة لم يجز أن تجعلها معها اسما واحدا؛ لأنّ الاسم لا يفصل بين بعضه وبعض" [27] ؛ أما في قول الشاعر:

وأنـت امـرؤٌ منـا خُلِقْـتَ لغيرنـا   يَاتُـك لا نَفْـعٌ ومَوتُـكَ فَـاجِعُ

فإنَّ موطن الشاهد في البيت رفع (ما) بعد (لا) مع عدم تكريرها ولم يجز المبرد تكرير(لا) مع المنكر غير المفصول، مع جواز تكريرها عند سيبويه وغيره في حالتي الرفع والنصب [28]. وفي خبر (ما) و(لا) المشبهتين بـ (ليس)أجاز المبرد إعمال (إنْ) النافية عمل ليس، في قول الشاعر:

إِنْ هُـوَ مُسْـتَوْلِيا عَلَـى أَحَـدٍ   إلاّ عَلَـى أَضْـعَفِ الْمَجَـانِينِ

واستشهد بهذا البيت، وهو من شواهد خبر ما و لا المشبهتين بليس وموطنه (إنْ هو مستوليا)؛ حيث أعمل (إنْ) عمل ليس؛ فرفع بها المبتدأ (هو) ونصب الخبر (مستوليا) و(إنْ) كما النافية الحجازية في الحكم، لا تختصّ في العمل بنكرة دون معرفة، بل تعمل فيهما. وإذا كانت (إنْ) نافية؛ فسيبويه لا يرى فيها إلاّ رفع الخبر. وإنّما حكم بالرفع لأنّها حرف جحد يحدث معنى في الاسم والفعل كألف الاستفهام، وكما لم تعمل ما التميمية، وهو وفاقٌ للقياس، ولم يرد في شواهد سيبويه لمعارضته ذلك، وعليه فالمبرد خالف سيبويه، وقد استندا في ذلك على قول الشاعر [29].

أمّا في قول أبي زبيد الطائي (ت661م):

طلبـــــوا صُـــــلحَنَا ولاتَ أوانٍ   فأجبنـــا أن لـــيسَ حـــينَ بقـــاءِ

فإنّ الشاهد جر (حين) ب(لات) من باب خبر ما ولا المشبهتين بليس أما عند المبرد والسيرافي فقدراها:(ولات أوان طلبوا)، فحذفت الجملة وبني أوان على السكون أو على الكسر، ثم أبدل التنوين من المضاف إليه كما في يومئذ، وعلى مذهب المبرد فإنّ (أوان) تضاف إلى المبتدأ والخبر فكأنّك حذفت منه المبتدأ والخبر؛ فنّونت ليعلم أنّك قد اقتطعت الإضافة منه. أضف إلى أن كسرة أوان ليست إعرابا، ولا هي علما للجر، وإنّما كسرت لكون الألف قبلها، وبرأيه هذا خالف الجماعة التي ترى أنّ (أوان) جرت بلات، لأنّ لا ت حرف جر[30]. وكذا في قول العجاج (ت 708م):

مُرُّ الليـالي أَسَـرَعتْ فـي نَقْضِـي   أَخَـذْنَ بَعْضِـي وتَـرَكْنَ بَعْضِـي

وفي روايتي المبرد وسيبويه (طوال) بدلا من (مرّ)، وهو من شواهد الإضافة، وموطنه في أن "مرّ" اكتسب التأنيث من المضاف إليه، ولهذا قال: أخذن. وسيبويه جعل محلّ الشاهد أسرعت؛ ففي البيت قد اكتسب المذكّر فيه التأنيث بوجهين: أحدهما: التأنيث فقط - وهو بالنظر إلى قوله أسرعت- . وثانيهما: التأنيث والجمعية - وهو بالنظر إلى قوله أخذن - وهو رأي المبرد القائل بالتأنيث والجمعية، وهو الوجه الثاني[31].

وفي الإضافة أيضا، والشاهد فيه جعل ضمير المعرّف باللاّم في التابع مثل المعرّف باللام؛ في قول أعشى ميمون بن قيس:

الواهـبُ المائـةِ الهِجَـانِ وعَبْـدِهَا   " عُـوذا تزجـيَّ خَلفَهَـا أَطْفَالَهَـا"

فإنّ قوله: عبدها " بالجرّ معطوف على المائة، وهو مضاف إلى ما ليس فيه أل، والتابع يجوز فيه ما لا يجوز في المتبوع. ومن كلام العرب: هذا الضارب الرجل وزيدٍ، ولو كان زيد يلي الضارب لم يكن جرّ. وينشدون هذا البيت جرّاً. الواهب المائة الهجان وعبدها. وكان أبو العبّاس المبرد يفرق بين عبدها وزيد يقول: إنّ الضمير في عبدها هو المائة، فكأنّه قال: وعبد المائة؛ ولا يستحسن ذلك في زيد ولا يجيزه. وأجازه سيبويه والمازني الّذي يقول: إنّه من كلام العرب. والذي قاله أبو العبّاس أولى وأحسن [2] [3].

كما غلط المبرد سيبويه في باب الإضافة في قول مرار الأزدي:

أنا ابنُ التّاركِ البكْريّ بِشراً ... عليه الطير تَرقبُهُ وُقوعا

فموطن الشاهد عند المبرد لا يتبع مجرور ذي اللاّم إلاّ ما يمكن وقوعه موقع متبوعه: فبشر عنده منصوب لا غير للحمل على محلّ البكريّ. أنشده سيبويه بجرّ (بشر) على أنّه بدلّ أو عطف بيان للفظ البكريّ وإن لم يكن في بشر الألف واللام. وجاز ذلك عنده لبعده عن الاسم المضاف، ولأنّه تابع والتابع يجوز فيه ما لا يجوز في المتبوع. وغلّطه االمبرد وقال: الرواية بنصب بشر. واحتج بأنّه إنّما جاز أنا ابن التارك البكريّ، تشبيهاً بالضارب الرجل فلمّا جئت ببشر وجعلته بدلاً صار مثل أنا الضارب زيداً، الذي لا يجوز فيه إلاّ النصب. قال الزّجّاج: الذي ذهب إليه سيبويه أن بشراً عطف البيان الذي يقوم مقام الصفة، يجوز فيها ما لا يجوز في الموصوف: تقول يا زيد الظريف؛ ولا يجوز يا الظريف؛ وكذا أقول الضارب الرجل زيدٍ ولا أقول الضارب زيد. قال النحاس: وقد قال المبرد في الكتاب الذي سمّاه الشرح: القول في ذلك أن قوله: " أنا ابن التارك البكريّ بشرٍ "عطف بيان؛ ولا يكون بدلاً، لأنّ عطف البيان يجري مجرى النعت سواء؛ ألا ترى بيان في باب النداء تقول: يا هذا زيدٌ وإن شئت (زيداً) على عطف البيان فيهما. وإن أردت البدل قلت زيد. فهذا

واضح جداً، لأنّك أزلت هذا وجعلت زيداً مكانه منادى. وهذا من المبرد رجوع إلى رواية سيبويه وإن كان خالفه في شيء آخر [3 3].

وفي باب الإضافة أيضا نجد للمبرد رأيا آخر في قول ابن المعتز (ت908م):

أَقَامَــتْ عَلَــى رَبْعَيهِمَــا جَارَتَــا صــفاً   كُمَيْتَــا الأعَــالي جَوْنَتَــا مُصْــطَلَاهُمَا

"فجونتا مصطلاهما"" وهي موطن الشاهد، فإن سيبويه أضاف جونتا إلى (مصطلاهما). قال السيرافي: جونتا مثنّى وهو بمنزلة حسنتا، وقد أضيفا إلى (مصطلاهما)، و(مصطلاهما) يعود إلى جارتا صفا. وقوله: " كميتا الأعالي...الخ " هو صفة جارتا صفا، وهو تركيب إضافيٌّ مثله، وهو مثنّى كميت بالتصغير من الكمتة، وقوله: " جونتا مصطلاهما "نعتٌ ثان لقوله: جارتا صفا، وعند سيبويه الضمير المثنّى في مصطلاهما، لقوله جارتا صفا؛ وعند المبرد، للأعالي. وقد أنّكر هذا على سيبويه وخرّج للبيت ما يخرج به عن: حسن وجهه وحسنة وجهها، قال: وذلك أنّه لا خلاف بين النّحويين أنّ قولنا زيد حسن وجه الأخ جيّد بالغ، وأنّه يجوز أن يكنى عن الأخ فنقول زيد حسن وجه الأخ جميل وجهه، فالهاء تعود إلى الأخ لا إلى زيد، فكأنا قلنا زيد حسن وجه الأخ. جميل وجه الأخ. والدليل على ذلك أنّه وصف الأعالي بالكمتة ولم يصفها بالسّواد كما وصف الجارتين، فلا يشبه هذا قولك الهندان حسنتا الوجه مليحتا خدودهما؛ لأنّ كلّ واحدٍ من هذين الضميرين قد ارتفع بفعله، وكذلك يجب أن يرفع ضمير الأعالي بفعله، فيكون على هذا الأعالي قد اصطلت بالنّار، وهذا خلاف ما أراد الشاعر، لأنّه ذكر أنّه لم يصطل منها غير الجارتين وأنّ الأعالي لم يصل إليها الدخان. وقد ردّ ما ذهب إليه المبرد ابن جنّي بأنّ العرب إذا حملت على المعنى لم تكد تراجع اللفظ، كقولك شكرت من أحسنوا إليّ على فعله.

ولو قلت شكرت من أحسن إليّ على فعلهم جاز، ولهذا ضعف عندنا أن يكون هما من مصطلاهما في قوله: كميتا الأعالي جونتا مصطلاهما، عائداً على الأعالي في المعنى إذا كانا فاعلين اثنين، لأنّه موضع قد ترك فيه لفظ التثنية حملاً على المعنى لأنّه جعل كلّ جهة منهما أعلى، كقولهم: شابت مفارقة، وهذا بعيرٌ ذو عثانين ونحو ذلك. وهذا الكلام مأخوذ من أبي علي الفارسي الذي شرح البيت وفصل فيما ذهب إليه سيبويه. والذي من أجله وضع سيبويه هذا البيت [34] وفي كسر ياء (فِيِ) في قول العجاج:

خَالَطَ، مِــن سَــلْمَى، خَيَاشِــيمَ وَفَــا صَــهْباءَ خُرْطومــاً عُقــاراً قَرْقَفَــا

وهو ملحق للشاهد رقم(322) فقد تفرّد المبرد برأيه مخالفا النحاة في ذلك، يقول: وقد لحَّن كثيرٌ من الناس العجّاج في قوله: خياشيم وفا. وليس هو عندي بلاحن، لأنّه حيث اضطر أتى به في قافيةٍ غير ملحقة معها التنوين. والقول عندي فيه ما قدّمته: من أنّه أجراه في الإفراد مجراه في الإضافة، فلا يصلح تلحينه ونحن نجد مساغاً إلى تجويزه، ونحن نرى في كلامهم نظيره من استعمالهم في الشعر ما لا يجوز مع سواه، كقولهم: "ولضفادي جمّه نقانق"؛ أي: لضفادع جمّه، فكذلك يجوز فيه استعمال الاسم على حرف واحد وإن لم يسغ في الكلام، ومن كان يرى تنوين القوافي لم ينوّن هذا، فليس في هذا عنده شيءٌ منع من تنوينه عند من ينوّن. وقد أجاز المبرد في غير هذا الموضع أن يكون الاسم المظهر على حرف مفرد. وهو بهذا يخالف سيبويه وأبا علي الفارسي [35].

وفي الشاهد:

قَــدرٌ أحلّــكَ ذا المجــازِ وقــدْ أرى وأبــيِّ مــا لَــكَ ذو المَجــازِ بــدارِ

وروي (والمجاز بدار) [36] وهو للمؤرج السلمي، فإنَّ كلّمة: " أبيّ " وهي موطن الشاهد، عند المبرد مفردٌ ردّ لامه في الإضافة إلى الياء كما ردّت في الإضافة إلى غيرها، فيكون أصله أبوي، قلبت الواو ياء وأدغمت فيها، عملاً بالقاعدة حيث اجتمعا وكان أوّلهما ساكناً، وأبدلت الضمّة كسرة لئلاّ تعود الواو. وكلام المبرد وإن كان موافقاً للقياس إلاّ أنّه لم يقم عليه دليل قاطع. قال الزمخشريّ في " المفصّل ": وقد أجاز المبرد أبي وأخي، وأنشد: (وأبي مالك ذو المجاز بدار) وصحّة محمله على الجمع في قوله: (وفدّيننا بالأبينا) تدفع ذلك. يريد أن أبي جاء على لفظ الجمع، ولا قرينة مخلّصة للإفراد فتعارض الاحتمالان، فحمل على لفظ الجمع وسقط الاحتجاج به في محلّ الخلاف فيكون أصله على هذا أبين، حذفت النون عند الإضافة، فأدغمت الياء التي هي ياء الجمع في ياء المتكلّم. فوزن أبي فُعي لا فعلي. وعلى هذا حمل ابن جنّي وغيره قراءة من قرأ: ﴿ نَعۡبُدُ إِلَٰهَكَ وَإِلَٰهَ ءَابَآئِكَ إِبۡرَٰهِـۧمَ وَإِسۡمَٰعِيلَ وَإِسۡحَٰقَ ﴾ البقرة: ١٣٣؛ ليكون في مقابلة آبائك في القراءة الأخرى. قال أبو علي في (الإيضاح الشعريّ): ومن زعم أنّ قول الشاعر: "وأبيّ مالك ذو المجاز بدار، إنّما ردّ الواو التي هي لام الفعل، في الإضافة، إلى الياء كما ردّه مع الكاف والهاء في نحو: أبوك وأبوه، فليس بمصيب، وذلك أنّ هذا الموضع لّما كان يلزمه الإعلال بالقلب، وقد استمرّ فيه القلب وأمضي ذلك فيه، فلم يرد فيه ما كان يلزمه الإعلال، وإنّ أبي مثل عشريّ. واحتجّ (ابن الشجري) في أماليه بمثل هذا "وقد عزا ثعلب في أماليه العاشرة إلى الفراء ما عزاه الزمخشري وابن الشّجري إلى المبرد، من كون أبي مفرداً ردّ إليه لام فعله. وهذه عبارة ثعلب: الفراء يقول: من أتمّ الأب، فقال: هذا أبوك، فأضاف إلى نفسه، وقال: هذا أبي، خفيفٌ. قال: والقياس قول العرب: هذا أبوك وهذا أبي فاعلم" ثقيلٌ، وهو الاختيار [37] .

وفي باب المضمر، وإتيان ضمير الخفض بعد لولا التي يليها المبتدأ كما في قول يزيد بن الحكم:

وكم موطنٍ لولاي طحتَ كما هوى ... بأجرامه من قُلَّةِ النيق مُهويْ

فقد جاء مبتدؤها محذوف الخبر أشبه المجرور لانفراده، والمضمر لا يتبين فيه الإعراب، فوقع مجروره موقع مرفوعه، والأكثر لولا أنت كالظاهر. وردّ هذا القول المبرد، وسفه قائله تحاملاً منه وتعسّفاً. وقال بعد نقل كلام سيبويه: هذا خطأ، ولا يصلح إلاّ أن تقول لولا أنت، كما قال تعالى: ﴿ لَوْلَآ أَنتُمْ لَكُنَّا مُؤْمِنِينَ ﴿٣١﴾ ﴾ سبأ: ٣١ ومن خالفنا يزعم أنّ الذي قلناه أجود ويدعي الوجه الآخر فيجيزه على بعده. وذهب النحاس في هذا ثلاثة مذاهب: الأول: يرى سيبويه أنّ إيقاع المنفصل المرفوع بعدها هو الوجه، كقولك: لولا أنت فعلت كذا. ولا يمتنع من إجازة استعمال المتصل بعدها كقولك: لولاي ولولاك ولولاه، ويحكم بأن المتّصل بعدها مجرور بها فيجعل لها مع المضمر حكماً يخالف حكمها مع المظهر. الثاني: قول الأخفش إنّ الضمير المتّصل بعدها مستعار للرفع، فيحكم بأنّ موضعه رفع بالابتداء وإن كان بلفظ المضمر المنصوب أو المجرور. فيجعل حكمها مع المضمر موافقاً حكمها مع المظهر. والأخير: مذهب المبرد أنّه لا يجوز أن يليها من المضمرات إلا المنفصل المرفوع. واحتج بأنّه لم يأت في القرآن غير ذلك. ودفع الاحتجاج بهذا البيت وقال: إنّ في هذه القصيدة شذوذاً في مواضع، وخروجاً عن القياس، فلا معرج على هذا البيت.

وما نسبه ابن الأنباري للكوفيين نسبه النحاس في شرح أبيات سيبويه للفراء، قال: مذهب سيبويه عند المبرد خطأ، لأنّ المضمر يعقب المظهر فلا يجوز أن نقول المظهر مرفوعاً والمضمر. وقد استشهد صاحب الكشّاف بهذا البيت عند قوله تعالى: " لقد نَصَرَكُمْ اللّهُ في مَوَاطِنَ كَثيرةٍ " على أن المراد

بالمواطن مواقف الحروب، كما في البيت. ولولا هنا عند سيبويه حرف الجرّ لا يتعلق بشيء. وعند غيره الياء مبتدأ، استعير لفظ غير المرفوع للمرفوع، وخبره محذوف تقديره حاضر. وجملة: طحت في موضع النعت لموطن، والرابط محذوف تقديره فيه، وهو قد سدّ مسدّ جواب لولا عند من يجعلها على بابها، وتكون معترضة بين النعت والمنعوت. وهذا باعتبار مذهب سيبويه. أمّا المبرد فقال في الكامل بعد إنشاده هذا البيت: جرم الإنسان: خلقه. والنيق: أعلى الجبل. وهذا مثل: شابت مفارقه؛ كأنّه جعل أعضاءه أجراماً توسعاً. ونقل عنه الطعن في هذه أيضاً، قال: انفعل لا يجيء مطاوع فعل، إلاّ حيث يكون علاجا وتأثيرا [38].

وفي الباب نفسه، وفي قول عمران بن حطان (ت 84هـ):

وَلِـــي نَفْـــسٌ أقُـــولُ لَهَـــا إذَا مَـــا تُنَــــازِعُنِي لَعَلِّـــي أوْ عَسَـــانِي

وبرواية المبرد (تخالفني) بدلا من (تنازعني) وموطن الشاهد، إلحاق نون الوقاية في عساني. وعساك بكاف منصوبة واستدل سيبويه على ذلك بقولهم: عساني، ولو كانت الكاف مجرورة لقال عساي. قال: ولكنّهم جعلوها بمنزلة لعلّ في هذا الموضع قال: فهذان الحرفان لهما في الإضمار هذا الحال، كما كان لـ (لدن) مع غدوة حال ليست مع غيرها. أمّا المبرد فقد غلط سيبويه بجعله عسى بمنزلة لعلّ؛ لأنّ أفعال الرجاء حسب رأيه لا تعمل في المضمر إلاّ كما تعمل في المظهر. وتقديره عندنا أنّ المفعول مقدم، والفاعل مضمر، كأنّه قال عساك الخير والشر. وأراد المبرد أن عسى ككان لأنّهما فعلان. وذهب أبو إسحاق إلى صحّة قول سيبويه، واحتجّ له بأن عسى ليس بفعل حقيقي، بل هو شبيه بلعلّ [39]

وهذا ينطبق على قول أعشى ميمون بن قيس:

إنّ مَـــن لَـــام فِـــي بَنِـــي بِنْـــتِ حَسّـــا ن أَلُمْـــهُ وأَعْصِـــهِ فـــي الخُطُـــوبِ.

فالبيت من شواهد المضمر، وموطنه جعل (مَن) للجزاء مع إضمار اسم إنّ ضرورة وهو ضمير شأن محذوف. يقول سيبويه ومن ذلك قوله: إنّه من يأتنا نأته، وقال جلّ وعز: " إنه مَنْ يأتِ ربَّهُ مُجْرِماً فإنَّ له جَهَنَّم"، وكنت من يأتني آته. وقد عارضه المبرد بقوله وهذا لا يجوز لامتناع الجزاء من أن يعمل فيه ما قبله [40]. وفي شواهد اسم الإشارة فإن قول في قول خفاف بن ندبة (ت640م):

فقلـــت لـــه والـــرُّمحُ يـــأطِر مَتنَـــهُ   تأمّـــل خفافـــاً إنّنـــي أنـــا ذَلِكَـــا.

فيه شاهد على مجيء اسم الإشارة البعيد بمعنى القريب؛ وهذا حسب رأي المبرد، يقول: نقلاً عن ابن عباس، وتبعه ابن الأنباري في مسائل الخلاف قائلا: قد يأتي اسم الإشارة البعيد بمعنى القريب، كما يكون ذلك بمعنى هذا قَالَ تَعَالَىٰ: أَعُوذُ بِٱللَّهِ مِنَ ٱلشَّيۡطَٰنِ ٱلرَّجِيمِ ﴿ الٓمٓ ١ ذَٰلِكَ ٱلۡكِتَٰبُ لَا رَيۡبَۛ فِيهِۛ هُدٗى لِّلۡمُتَّقِينَ ٢ ﴾ البقرة: ١ - ٢ وقال خفاف بن ندبة. تأمّل خفافاً إنّني أنا ذلك، أي هذا وأقره أبو الوليد القرشي في شرح الكامل وقال: وأقرب متأوّلاً من ذا وذاك في قول خفاف، وأولى بالتأويل، أن يريد أي: أنا خفاف، فكنى عنه بقوله أنا ذلك، كما يقول لك القائل: أنت زيد؟ فتقول له: أنا ذلك الذي تريد [41]. وفي الباب نفسه شاهد على الفصل بين (ها) و(ذا) بالواو ونصب نصفين على الحال، كما في قول لبيد(ت 661م):

ونحـــنُ اقْتَسَـــمْنَا المـــالَ نِصـــفين بَيْنَنَـــا   فقلـــتُ لهـــا هـــذا لهـــا هـــا وذَا لِيَـــا.

وكأنّه أراد أن يقول: هذا لي، وقد ناقض سيبويه نفسه برأي الشارح حين رفع نصفٌ في بيت ذي الرمّة: (ترى خلقها نصفٌ قناةٌ قويمةٌ ... ونصفٌ نقاً يرتجّ أو يتمرمر) على أنّها نكره وإن كان متضمناً لمعنى الإضافة، وليس من باب كلّ وبعض؛ لأنّ العرب قد أدخلت عليه الألف واللام وثنته

وجمعته، وليس شيء من ذلك في كلّ وبعض. وهذا لم يجزه المبرد، الذي قال: سيبويه رفع نصف وما بعده على القطع والابتداء، ولو نصب على البدل أو الحال لجاز [42].

ومن بين الأبواب التي غلط فيها المبرد سيبويه شواهد الظروف، كما في إضافة آية إلى يحبون كما في قول يزيد بن الصعق:

أَلَــا مَــنْ مُبْلِــغٌ عَنّــي تَمِيمَــا بآيَــةِ مَــا تُحِبُّــونَ الطَّعَامَــا

وآتى به سيبويه ليحتج بإضافة آية إلى الفعل بدون حرف المصدر واعتبار ما زائدة، والمبرد هنا خلافا للسابق فقد عدَّ أنَّ ما ويحبون مصدر وأنّكر ما قاله سيبويه. كما أنّ المبرد روى صدر البيت خلافا لما هو موجود؛ فالرواية جاءت في الكامل (ألاّ ابلغ لديك بني تميم) [43]. وفي حذف لام الجرّ لكثرة الاستعمال كما في قول ذي الإصبع العدواني (ت602م):

لاهِ ابنُ عمــكَ لا أَفْضَــلْت فــي حســبٍ عنــي ولا أنــت ديّــاني فَتخْزُونــي

على أنّ أصل لاه ابن عمك: للّه ابن عمك، فحذف لام الجر لكثرة الاستعمال، وقدر لام التعريف، فبقي: لاه ابن عمك، فبني لتضمن الحرف. أي: للّه ابن عمك، فحذفت لام الجرّ ولام التعريف، وبقيت اللاّم الأصلية. في رأي سيبويه. وأنكر المبرد عليه ذلك، وكان يزعم أن المحذوف لام التعريف واللام الأصلية، والباقية هي لام الجر، وإنّما فتحت لئلا ترجع الألف إلى الياء، مع أنّ أصل لام الجر، الفتح. وكانت حجّة المبرد أنّ حرف الجرّ لا يجوز أن يحذف [44]

وفي أسماء العدد فإنّ الشاهد في قول عمر بن أبي ربيعة (ت 711م)

فَكَــانَ مِجَنّــي دونَ مَــن كُنــتُ أَتّقــي ثَــلاثُ شُــخوصٍ: كاعِبــانِ وَمُعصِــرُ.

تجريد علامة التأنيث من عدد المؤنث المعنوي، ونقل سيبويه عن يونس أنّه قال: ثلاث نفوس على تأنيث النفس، ورواية البيت كما هي من الكامل للمبرد برواية أبي جعفر النحاس، على أنّ المبرد فصل في ذلك بقوله: لما اضطر جعل الشخص بدلاً من امرأة إذ كان يقصدها به، ولذلك قال: كاعبان ومعصر، فأبان. ومن ذلك قول الله عز وجل: " من جاء بالحسنة فله عشر أمثالها " لأنّ المعنى واقعٌ على حسنات، وأمثال نعتٌ لما وقع عليه العدد. وكذلك: " وقطعناهم اثنتي عشرة أسباطاً" لأنّ المعنى واقعٌ على جماعات. وعلى هذا تقول: عندي عشرة نسابات، لأنّك تريد الرجال، وإنّما نسابات نعت. وتقول: إذا عنيت المذكر: عندي ثلاثة دوابٌ يا فتى، لأنّ الدواب نعت، فكأنّك قلت: عندي ثلاثة براذين دواب. وتقول: عندي خمسٌ من الشاة، لأنّ الواحدة شاةٌ لذكر كان أو أنثى. وقصد المبرد في قوله: ثلاث شخوص، الوجه ثلاثة شخوص، ولكنّه قصد إلى نساءٍ أنث على المعنى. وأبان ما أراد بقوله: كاعبان ومعصر[5] [4]. وفي تثنية (د م) كما في قول المثقب العبدي (ت 587م)

فَلَــو أَنّــا عَلــى حَجَــرٍ ذُبِحنــا جَــرى الـــــدَّمَيَانِ بـــــالخَبَرِ اليَقـــــينِ .

فإن تثنية دم: دميان شاذ عند الجوهري؛ لأنّه واوي. وقال ابن السراج في الأصول: وأمّا (دمّ) فهو فعل بالتحريك لأنّك تقول: دَمِيَ يُدمِى دَمَا، فهو دَمٌ. فهذا مثل فرق يفرق فرقا، فهو فَرِقَ. فدم مصدر مثل بَطِرَ وحذر. وهذا قول أبي العباس المبرد. وليس عندي في قولهم: دَمِيَ يُدْمِى حجة لمن ادعى أن دما فعل؛ لأنّ قولهم: دمي يدمى دما، إنّما هو فعل ومصدر اشتقا من الدّم كما اشتق ترب يترب تربا من التراب. فقولهم: دما اسم للحدث، والدّم: الشيء الذي هو جسم. ولكن قولهم: دميان دلّ على أنّه فعل. قال الشاعر لما اضطر: فلو أنا على جَحر ذبحنا(...) البيت

ثم قال: وأما دمٌ فقد استبان أنّه من الياء، لقول بعض العرب دميان. وقال بعضهم: دموان. فممّا دلّ على أنّه من الواو أكثر، لأنّهم قد قالوا هنوان وأخوان وأبوان. وقد ردّ ابن جني بعض هذا في شرح تصريف المازني وأيد مذهب سيبويه، قال: "وزن شاة فَعْلة ساكنة العين. هذا هو الصواب، وأمّا المبرد فيذهب إلى ترك العين من دم، لأنّه مصدر دميت دما، مثل: هويت هوى [46]. وهذا ينطبق على تحريك عين الدم ولامه ياء محذوفة، وهذا موطن الشاهد في قول الحصن بن حمام" (ت 612م):

فلَسْنَا عَلَــى الأَعْقَــابِ تَــدْمَى كلُومُنَــا وَلَكِــنْ عَلَــى أَقْــدَامِنَا يَقْطُــرُ الــدَّمَا

وقد استدّل المبرد بذلك من قول الشاعر لمّا اضطرّ أخرجه على أصْله، وجاء به على الوضع الأول. فقوله الدما بفتح الدال فاعل يقطر والضمة مقدرة على الألف، لأنّه اسم مقصور، وأصله دمي، تحركت الياء وانفتح ما قبلها فقلبت ألفا. والدليل على أنّ اللام ياء قولهم في التثنية: دميان وفي الفعل: دميت يده. هذا محصل مدعاه، وهو إنّما يتم على أنّ فتح الميم قبل حذف اللام، وعلى أنّ الدما بمعنى الدم، وعلى أن يقطر بالياء التحتية. وفي ذلك آراء ثلاثة: أمّا الأول فممنوع، وإنّما فتحة الميم حادثة بعد حذف اللام، وهو مذهب سيبويه، وذلك أنّ الحركة عنده إذا حدثت لحذف حرف ثم ردّ المحذوف ثبتت الحركة التي كانت قد جرت على الساكن قبل دخولها عليه بحالها. ويشهد له قولهم: يديان؛ فإنّهم أجمعوا على سكون العين من يد من غير خلاف. وقد نراهم، قالوا: يديان، فحرّكوا عند الرّد، لأنّها قد جرت محرّكة قبل ردّ اللام. وأمّا الثاني فممنوع أيضا، وهو مذهب ابن جني لاحتمال أنّه مصدر دمي دما، كفرح يفرح فرحا. وأمّا الثالث فقد روي أيضا بالنون وبالتاء الفوقية. فبالنون قالوا: على أقدامنا تقطر الدما، أي: نقطر دما من جراحنا. وأمّا الرواية بالتاء الفوقية فقد

رواها شراح الحماسة، وقالوا: قطر فعل متعدّ مسند إلى ضمير الكلّوم. فالدما على هاتين الروايتين مفعول به، يحتمل أنّه مقصور كما قال المبرد، ويحتمل أنّه الدم منقوص وألفه للإطلاق [47]. والشاهد في باب المصدر، في قول الشاعر:

ضَعِيفُ النِّكَايَةِ أَعْدَاءَهُ   يَخَالُ الْفِرَارَ يُرَاخِي الأَجَلْ.

يتحدّث عن نصب الأعداء بالنكاية لمنع الألف واللام الإضافة ومعاقبتهما للتنوين الموجب للنصب، وعلى هذا أجاز سيبويه والخليل إعمال المصدر المعرف باللام مطلقاً كما في البيت. ومن النحويين ومنهم المبرد من ينكر عمل المصدر وفيه الألف واللام، لخروجه عن شبه الفعل، فينصب ما بعده بإضمار مصدر مذكور فيقدره: ضعيف النكاية نكاية أعداءه. وهذا يلزمه مع تنوين المصدر، لأنّ الفعل لا ينون، فقد خرج المصدر عن شبه الفعل بالتنوين، فينبغي على مذهبه أن لا يعمل [48].

والشاهد في قول ساعدة الهذلي:

حَتَّى شَآهَا كلّيلٌ مَوْهِنًا عَمَلٌ   بَاتَتْ طِرَابًا وَبَاتَ اللَّيْلُ لَمْ يَنَمِ

هو نصب الموهن بكليل، وهو ما أجازه سيبويه وحجّته أنّه إذا حول فاعل إلى فعيل عمل أيضا، في حين أن المبرد ردّ هذا القول بقوله: موهناً ظرف وليس بمفعول. ولا حجّة له فيه. وجعل كليلاً من كلّ يكلّ، وكلّ لا يتعدّى إلى مفعول به، فكيف يتعدّى كليل. قال أبو جعفر: لا يجوز عند الجرمي والمازني والمبرد أن يعملوا فعيلاً. وأنّ النحويين مجمعون على ذلك. ولا يجيزون هو رحيمٌ زيداً، ولا عليم الفقه. والعلّة فيه أن فعيلاً في الأصل من فعل فهو فعيل، وهذا لا ينصب بإجماعهم، وهو معهم على ذلك. وفعيل هذا بمنزلة ذلك، لأنّه إنّما يخبر به عما في الهيئة، فهو ملحق به لا

يعمل كما لا يعمل. وفعل عند المبرد بمنزلته. واحتج بقولهم: رجل طبٌّ وطبيب [49]. وقد أنّكر المبرد على سيبويه تسكين الباء في الفعل المضارع (اشربْ) للضرورة، في قول امرئ القيس:

فـــاليومَ أشْـــرَبْ غيـــرَ مُســـتَحقِبٍ إثمًـــا مِـــنَ اللهِ ولا وَاغِـــلِ

ففي رأي سيبويه حذفت الضمة للضرورة، وعند المبرد رواها (فاشربْ) فكأنّه قال لسيبويه كذبت على العرب، وبذلك أنّكر المبرد والزجاج التسكين إلاّ للضرورة [50]. كما أنّ للمبرد رأيا مخالفا لسيبويه الذي أجاز رفع (يغضب) ونصبها، في قول كعب بن سعد الغنوي:

وَمَـــا أَنَـــا لِلشّـــيْءِ الّـــذِي لَـــيْسَ نَـــافِعِي
وَيَغْضَـــبُ مِنْـــهُ صَـــاحِبِي بِقَـــؤُولِ

فهو يجيز الرّفع؛ لأن يغضب في صلة الذي، ومعناه الذي يغضب منه صاحبي. قال: وكان سيبويه يقدم النصب، ويثني بالرفع، وليس القول عندي كما قال، لأنّ المعنى الذي يصح عليه الكلام إنّما يكون بأن يقع يغضب في الصلة كما ذكرت لك. ومن أجاز النصب، فإنّما يجعل يغضب معطوفاً على الشيء، وذلك جائز ولكنه بعيد [51]. كما أنّ الفصل بين (أنّ) و(الفعل) في قول الفرزدق:

أتَغْضَـــبُ أنْ أُذْنـــا قُتَيْبَـــةَ حُزّتـــا جِهارًا ولَـــمْ تَغْضَـــبْ لقَتْـــلِ ابـــنِ حَـــازِمِ

شكلّ نقطة اختلاف بينهما؛ فقد نقل سيبويه عن الخليل، قال: سألت الخليل رحمه الله عن قول الفرزدق :

أتَغْضَـــبُ أنْ أُذْنـــا قُتَيْبَـــةَ حُزّتـــا جِهارًا ولَـــمْ تَغْضَـــبْ لقَتْـــلِ ابـــنِ حَـــازِمِ

فقال: لأنّه قبيح أن تفصل بين أنّ والفعل، كما قبح أن تفصل بين كي والفعل، فلما قبح ذلك، ولم يجز، حملوه على إنّ، لأنّه قد يقدم فيها الأسماء قبل الأفعال. ولجواز الفصل بينها وبين الفعل. وقد اعترض أبو العباس المبرد على إنشاد هذا البيت بالكسر، فقال: قتل قتيبة قد مضى، وإنْ للجزاء والجزاء يكون لما يأتي، فلا يستقيم أن تقول: إن قمت قمت، وقد مضى قيامه. كما أجاز المبرد بموقع آخر فتح أن في هذا البيت، وجعلها أن المخففة من الثقيلة، وأضمر اسمها، كأنّه قال: "أنّه أذنا قتيبة حُزَّتَا ". ومن روى إن بكسر الهمزة، وهو رأي سيبويه، فوجهه أنّه وضع السبب في موضع المسبّب، كأنّه قال: أتغضب إن افتخر مفتخر بحزه أذني قتيبة. ومن فتح كالمبرد (مخالفا لرأي سيبويه): أن أذنا، بفتح الهمزة، أي: لأن أذنا، وذهب الكوفيون إلى أنَّ أنْ في هذا البيت ليست للشرط، لمضيه، وإنّما هي بمعنى إذ. قال إمامهم (الفراء) في سورة الزخرف من تفسيره عند قوله تعالى: "أفنضرب عنكم الذكر صفحاً إن كنتم " قرأ الأعمش بالكسر، وقرأ عاصم والحسن بفتح أن، كأنهم أرادوا شيئاً ماضيا [52].

ومن شواهد الأفعال الناقصة إلغاء كان وزيادتها، قول الفرزدق:

فَكيفَ إذَا مَررَتَ بِدَارِ وجِيرَانٍ لنَا كانُوا كِرَامَا

وبرواية سيبويه (رأيت) بدلا من (مررت)، وموطن الشاهد إلغاء كان وزيادتها. سيبويه قال إنّها زائدة، وهو بذلك يوافق راي أستاذه الخليل؛ الذي قال: إنّ من أفضلهم كان زيدا على إلغاء كان، وشبه ذلك بقول الشاعر هذا الشاهد مع تغير بسيط، إذ بدل رأيت بمررت. في حين عدّها المبرد ناقصة، وقال إنّ (لنا) خبرها، وهو بذلك قد خالف رأي سيبويه، ومال المصنف مع رأي سيبويه، بعد أن نقل الزجاج تلميذ المبرد رأيا للمبرد قال فيه أن كان زائدة [53].

كما خالف المبرد سيبويه وغلطه في مجيء تمييز التوكيد بعد الفاعل، والشاهد في ذلك قول امرئ القيس:

تَـــزَوَّدْ مِثْـــلَ زَادِ أَبِيـــكَ فِينَـــا   فَـــنِعْمَ الـــزَّادُ زَادُ أَبِيـــكَ زَاداً.

فقد منع سيبويه ذلك، لأنّ المقصود من المرفوع والمنصوب الدلالة على الجنس، وأحدهما كاف عن الآخر؛ في حين أجاز المبرد ذلك مخالفا لسيبويه، وحجته الغلوّ في البيان والتوكيد، وقد أنشده المبرد بالرفع لمن أراد اعتبار (الزاد) المعرف باللام بأنّه فاعل نعم، وزادُ أبيك المخصوص بالمدح، أما نصب زادا فهي برأيه مفعول به بتزود، والتقدير (تزود زادا مثل زاد أبيك) فلما قدّم صفته عليه نصبها على الحال [54].

وفي قول المرار الفقعسي:

صَـــدَدْتِ فأطْوَلْـــتِ الصُـــدودَ وقلّمـــا   وِصـــالٌ عَلَـــى طُـــولِ الصُـــدُودِ يَـــدُومُ

شاهد على عدِّ (ما) زائدة، فقد قال البعض إنّ (ما) زائدة، ومنهم بحسب إحدى روايات المبرد فاعل للفعل قل لا فاعل يدوم، أما سيبويه فعدّها كافة، ووصال مبتدأ، وبذلك خالف سيبويه [55]. وهذا ينطبق على جعل جملة (وأنتم بغاة) في قول جعفر بن علبة الحارثي:

فَـــلاَ تَحســـبي أَنِّـــي تَخَشّـــعْتُ بَعْـــدَكُمْ   لِشَـــيْءٍ وَلاَ أَنِّـــي مِـــنَ الْمَـــوْتِ أَفْـــرقُ
وَلا أَنَـــا مِمَـــن يَزدهيـــه وَعيـــدُكمْ   وَلا أَنَّنِـــي بِالْمَشْـــيِ فِـــي القَيـــد أخـــرقُ

اعتراضا بين أنا وخبره، وهو قوله "ما بقينا في شقاق"، ولو قال: "ولا أنا ممّن يزدهيه وعيدكم"، جملة اعتراضية، لكان لا داخلة على معرفة بلا تكرير، ولا يجوز ذلك إلاّ عند المبرد [56].

أما وافق الكوفيين وخالف البصريين جواز الجر بـ(رب) على أنّها محذوفة بعد الواو، كما في قول رؤبة بن العجاج (ت 145هـ):

وَقَـــاتِمِ الأَعْمـــاقِ خـــاوِي المُخْتَـــرَقْ   مُشْـــتَبِه الأَعْـــلامِ لَمّـــاعِ الخَفَـــقْ

وهذا مذهب البصريين؛ وزعم الكوفيون والمبرد أن الجرّ بـ " الواو " لا بـ " ربَّ "، واستدلوا بها في افتتاح القصائد، كهذا البيت [57]. كما تطابق مع الكوفيين في جواز نصب المضارع بعد (كما)، كما في قول رؤبة:
لا تَظْلِمُوا النَّاسَ كَمَا لَا تُظلَمُوا

على أنّ أصلها (كيما) وحذفت الياء تخفيفا، والشاهد يقع ضمن باب النواصب، ويرى البعض أنّ (كما) كاف تشبيه، ووصلت بما، واتّفق المبرد مع الكوفيين على جواز نصب المضارع بعد كما على أنّ أصلها كيما وحذفت الياء تخفيفا، ولا يمنعون جواز الرفع، أمّا البصريون فقالوا لا تأتي (كما) بمعنى (كيما) ولا يجوز نصب ما بعدها [58]

وفي قول زهير:
لِمَـــنِ الـــدِّيارُ بِقُنَّـــةِ الْحِجْـــرِ   أَقْـــوَيْنَ مِـــنْ حِجَـــجٍ وَمِـــنْ دَهْـــرِ.

شاهد على مجيء حرف (من) ابتداء الغاية في الزمان: وقد أجاز الكوفيون والمبرد ذلك، كما في البيت، والبصريون يمنعونه [59]. وفي واو انتحى العاطفة كما في قول امرئ القيس:
فلمَّـــا أَجَزْنـــا ســـاحَةَ الحـــيّ وَانْتَحَـــى   بنـــا بطـــنُ خَبْـــتٍ ذي قِفَـــافٍ عَقَنْقَـــلِ

فإنّ الكوفيين والمبرد قالوا إن انتحى هي الجواب والواو زائدة؛ أمّا البصريون فيرون أنّ الواو عاطفة والجواب محذوف تقديره (فلما أجزنا وانتحى بنا بطن خبتٍ أمِنا) [60].

وهذا ينطبق في خلافهم في حروف التفسير، كما في قول الشاعر:
وترميننـــي بـــالطرْفِ أي أنـــتَ مـــذنبٌ   وتقليننـــي لكـــنْ إيَّـــاكِ لا أقلِـــي

فإنَّ (أي) عند سيبويه والبصريين حرف تفسير لجملة قبلها؛ لكنّها عند الكوفيين والمبرد ومن تبعهم حرف عطف إذا فسرت مفردا [6 1] .

من خلال هذا الشواهد يمكن القول إنَّ المبرد تفرد برأيه، مخالفا البصريين والكوفيين، في أبواب مختلفة من أبواب النحو العربي، كونه أحد أئمة النحو البصري، وقد أظهر موقفا واضحا في بعضها، فجاءت مطابقة للمذهب الكوفي ومعارضة للبصريين.

ورغم ذلك لا نختلف على مكانة المبرد ودوره في خدمة النحو، ولعلّ هذا الترف الفكري الذي مارسه القدماء هو الذي أثرى المكتبة العربية، وأمدّها بالكثير من جمال المنثور، ورغم الاختلافات التي دارت بينهم إلاّ أنّ المداد العلمي أسهم في خلق مساحات واسعة في مجال التفسير اللغوي والقولي، الذي بدوره أجلى الحقيقة عن معاني كانت إلى عهد قريب تعدّ من ملبسات القول.

كما يمكن أن نستنتج أن المبرد رغم أنّه بصري المذهب إلا أنّه لم يتعصب لرأيه، بل نراه يعارض البصريين وزعيم مدرستهم سيبويه، وفي الوقت نفسه نجد من دافع عن سيبويه من كان يميل للكوفيين كابن الأنباري، وابن جني المحسوب على المدرسة البغدادية، وهذا يدلل على تعدّد القول في قضايا نحوية غدت متداخلة بين تلك المدارس.

الهوامش:

---

[1] - المبرد: المقتضب، 1994: 11، 123،119.

[2] - المبرد: المقتضب، 1994: 25.

[3] - المبرد: المقتضب، 1994: 34؛ والمبرد،1997: 10- 11.

[4] - المبرد: الكامل، 1997: 14- 16.

[5] - البغدادي: الخزانة، 1998: ج1/11- 14.

[6] - البغدادي: الخزانة، 1998: ج1/15- 19.

[7] - البغدادي: الخزانة، 1998: ج1/ 21- 28.

[8] - البغدادي: الخزانة، 1998:ج1/ 445- 451.

[9] - البغدادي: خزانة الأدب، 1998: ج1/ ص73، رقم الشاهد (3)؛ ابن يعيش،(د.ت):ج1، ص47،46؛ وسيبويه،1988: ج3، ص233؛ والمبرد، المقتضب، 1994:ج3، ص333.

[10] - البغدادي: خزانة الأدب، 1998م، ج9، ص476، الشاهد رقم (781) ؛ والبغدادي، شرح أبيات المعني، 1989: ج3، ص94

[11] - سيبويه،1988: ج2، ص278.

[12] - الخزانة، ج2، ص114- 115؛ والأنباري، الإنصاف، 1998: ج1، ص306- 307.

[13] - الخزانـــة، 1998: ج2/ص336،337؛ وســـيبويه، 1988، ج2/265- 266، و ج4/ ص115؛ وابن يعيش، (د.ت): ج4/ ص48؛ والمبرد، الكامل في الأدب، ج3/ص 1094.

[14] - المبرد: المقتضب1994: ج4 ، ص392؛ وسيبويه، 1988: ج2، 321؛ والأنباري، مسائل الخلاف،1998: ج1، ص258؛ والخزانة، 1998: ج3، ص373؛ شاهد رقم 236؛ وابن ولاد، الانتصار لسيبويه، ص 169.

[15] - البغـــدادي: الخزانـــة، 1998: ج1/ ص349، 350؛ وســـيبويه،1983: ج1/ ص85؛ والبغدادي: شرح أبيات المغني، 1989: ج4/ ص 240 – 242؛ والمبرد: المقتضب،1994، ج4/ ص252؛ وابن ولاد، الانتصار لسيبويه، ص 59.

[16] - البغـــدادي، 1998: ج1، ص365، 366؛ وســـيبويه،1983: ج1، ص62؛ والبغـــدادي، 1989: ج7، ص 77.

[17] - البغـــــدادي: الخزانـــــة، 1998: ج1، ص385- 386؛ وســــــيبويه، 1988:ج3، ص134_136.

[18] – البغـــــدادي: الخزانـــــة، 1998: ج1، ص390؛ وســـــيبويه، 1983:ج1، ص128، وهامش2،ص129؛ الأنباري: مسائل الخلاف، 1998: ج1، 66.

[19] – البغـدادي، 1998: ج2، ص3؛ وسـيبويه،1988: ج3، ص67؛ والبغـدادي، 1989:ج4، ص315- 317.

[20] – البغدادي: الخزانة، 1998: ج2، ص4؛ وسيبويه، 1983: ج1، ص26، 27؛ وابن يعيش: شرح المفصل، (د.ت):ج3، ص93؛ والأنباري: مسائل الخلاف، 1998: ج2، ص191.

[21] – البغدادي، 1998: ج2، ص330؛ والمبرد، 1997: ج2، ص572.

[22] – البغـدادي: الخزانـة، 1998 :ج 3 ، ص15، و ج4، ص3؛ والبغـدادي: شـرح ابيـات المغـني، 1989:ج3، ص135- 136.

[23] – المبرد، 1994: ج 2، ص75.

[24] – البغدادي: الخزانة، 1998: ج3، ص33؛ وسيبويه، 1983: ج1، 82؛ وابن ولاد،1996: ص66.

[25] – البغدادي: الخزانة، 1998:ج3، ص91،89).

[26] – البغدادي: الخزانة، 1998: ج3، ص308، وابن ولاد،1996: ص161- 162؛ وسيبويه، 1988:ج2،ص326.

[27] – المبرد: المقتضب، 1994: ج4، ص 361؛ البغدادي: خزانة الأدب، 1998: ج4، ص33.

[28] – المبرد: المقتضب،1994: ج4، ص360؛ البغدادي: الخزانة، 1998:ج4، ص35؛ سيبويه، 1988:ج2، ص305.

[29] – البغـدادي: الخزانـة، 1998: ج4، ص155- 157؛ وابـن هشـام: تخلـيص الشـاهد وتلخيص الفوائد، 1986: ص305- 306.

[30] – البغـــدادي: الخزانـــة،1998:ج4، ص171- 175؛ والأنبـــاري: مســـائل الخـــلاف، 1998:ج1، ص108،107). وكذا في قول العجاج (ت 708م).

[31] - البغدادي: الخزانة،1998:ج4،ص210 ؛والمبرد،1994:ج4،ص199–200؛ وسيبويه، 1983: ج1، ص53.

[32] - البغدادي: الخزانة،1998 :ج4، ص239؛ وسيبويه،1983: ج1، ص182 – 183؛ والمبرد: المقتضب، 1994: ج4، 163.

[33] - البغدادي، 1998:ج4، ص364؛ وسيبويه، 1983: ج1، ص 182؛ وابن يعيش، (د.ت): ج3، ص 72.

[34] - البغدادي، 1998:ج4، ص272 ؛وسيبويه،1983: ج1، ص199؛ وابن يعيش،(د.ت) ج6، ص 83، 86.

[35] - البغدادي، 1998:ج4، ص401؛ والمبرد،1994: ج1، ص240.

[36] - إميل يعقوب،1992:ج1، 404.

[37] - البغدادي، 1998: ج4، ص426؛ وابن يعيش،(د.ت):ج3، ص36.

[38] - البغدادي،1998:ج5، ص331؛ وسيبويه،1988:ج2،ص373- 374؛ وابن يعيش،(د.ت):ج3،ص118؛ والمبرد،1994:ج3، ص73، هامش 1.

[39] - البغدادي،1998:ج5، ص340؛ والمبرد،1994: ج3، ص72؛ والبغدادي،1989: ج3، 335؛ وابن يعيش،(د.ت): ج3،ص120.

[40] - البغدادي، 1998:ج5، ص406؛ والأنباري،1998: ج1، ص171 ؛وسيبويه،1988: ج3، ص73.

[41] - البغدادي، 1998:ج5، ص421؛ والأنباري،1998: ج2، ص226؛ والمبرد،(د.ت): ج2، ص167.

[42] - البغدادي، 1998:ج5، ص442،440؛ وابن يعيش،(د.ت): ج8، ص114؛ وسيبويه،1988: ج2، ص354؛ والمبرد،1994: ج2، ص322.

[43] - البغدادي: الخزانة، 1998:ج6، ص470؛ والمبرد: الكامل (د.ت): ج1، ص100؛ وسيبويه،1988:ج3،

ص118،117 ؛ والبغدادي: شرح ابيات المغني،1989:ج6، 285.

44 – البغـــدادي، 1998: ج7، ص159،158 ؛ والبغـــدادي، 1989: ج3،ص285 ؛ ابـــن يعيش،(د.ت):ج8، ص53؛ والأنباري،1998: ج1، ص394.

45 – البغـــــدادي، 1998:ج7، ص369 ؛ والأنبـــــاري،1998: ج2،ص265- 266؛ والمبرد،1994: ج2، ص148 ؛ سيبويه ،1988: ج3، ص566.

46 – البغـــدادي،1998:ج7،ص455،454 ؛ والأنبـــاري ،1998 :ج1، ص357 ؛ وابـــن يعيش،(د.ت):ج4، ص151 ؛ والمبرد،1994:ج3، ص153.

47 – البغدادي، 1998:ج7، ص461 ؛ وابن يعيش،(د.ت): ج4، ص153.

48 – البغدادي، 1998:ج8، ص129 ؛ وسيبويه،1983:ج1، ص192،وابن يعيش،(د.ت): ج6، ص59.

49 – البغـــــدادي، 1998:ج8، ص161،157 ؛ البغـــــدادي،1989 :ج6، ص324؛ المبرد،1994:ج2، ص115، وسيبويه،1983: ج1، ص114 ؛ وابن يعيش،(د.ت): ج6، ص72- 73.

50 – البغدادي،1998:ج8، ص353 ؛ وشرح المفصل، ج1،ص48، والمبرد(د.ت): ج1، ص143 ؛ وسيبويه،1988: ج4، ص204.

51 – البغـــــدادي،1998:ج8، ص570 ؛ ســـــيبويه،1988: ج3،ص46؛ والمبرد،1994:ج2،ص17- 18 ؛ وابن يعيش، (د.ت): ج7،ص36.

52 – البغدادي،1998:ج9، ص81 ؛ والبغدادي،1989 ج1، ص117 ؛ وسيبويه، 1988:ج3، ص161- 162 ؛ والمبرد،(د.ت)ج1، ص284،ونسخة 1997،ج2 ،599.

53 – البغدادي،1998:ج9، ص219 ؛ المبرد،1994: ج4، ص116- 117 ؛ وسيبويه،1988: ج2،ص152- 154 ؛ والبغدادي،1989: ج5، ص168.

54 – البغـــدادي،1998:ج9،ص397 ؛وابـــن يعـــيش(د.ت):ج7،ص132 ؛ والمـــبرد،1994: ج2،ص148 ؛ والبغدادي ، 1989:ج7، ص27- 28.

[55] - البغدادي،1998: ج10، ص245 ؛وسيبويه،1983: ج1، ص31؛ والبغدادي،1989 :ج5،ص246.

[56] - البغدادي،1998 :ج10، ص326،325.

[57] - البغدادي، الخزانة، 1998، ج1، ص 93 – 85، البغدادي، 1989، شرح أبيات المغني، ج6، ص 47- 50.

[58] - البغدادي،1998 :ج8، ص501، ج10، ص232 ؛ وسيبويه، 1988:، ج3، ص156؛ والمبرد،1994:، ج4، ص173- 174؛ البغدادي،1989 :ج4، ص120- 121.

[59] - البغدادي،1998 :ج9، ص441، 442، البغدادي،1989 :ج6،ص23؛ والأنباري، 1998: ج1، ص345.

[60] - البغدادي،1998 :ج11، ص44- 46.

[61] - البغدادي،1998 :ج11، ص239،238؛ والغدادي،1989 :ج2،ص141 ؛وابن يعيش(د.ت) :ج8، ص141.

مراجع البحث:

1- الأنباري، كمال الدين أبي البركات،1998، الإنصاف في مسائل الخلاف، قدم له ووضع هوامشه وفهارسه، حسن حامد، إشراف،إميل يعقوب، دار الكتب العلمية، بيروت.

2- البغدادي، عبد القادر، 1998، خزانة الأدب، قدم له و وضع هوامشه وفهارسه، محمد نبيل طريفي، إشراف، إميل يعقوب، دار الكتب العلمية، بيروت.

3- البغدادي، عبد القادر،1988، وطبعة 1989، شرح أبيات المغني، تحقيق، عبد العزيز رباح وأحمد يوسف دقاق، دار المامون للتراث، دمشق.

4- الرضي، محمد بن الحسن الإستراباذي، 1993، شرح الرضي لكافية ابن الحاجب، تحقيق، حسن بن محمد الحفظي، جامعة محمد بن سعود، الرياض.

5- سيبويه، أبو بشر عثمان بن قنبر، ط1983،3 الكتاب، تحقيق عبد السلام هارون، عالم الكتب، القاهرة.

6- سيبويه، أبو بشر عثمان بن قنبر، ط1988،3 الكتاب، تحقيق عبد السلام هارون، دار الكتب العلمية، القاهرة

7- المبرد، أبو العباس محمد بن يزيد، (د.ت)، الكامل، تحقيق محمد عبد الخالق عظيمة، مكتبة المعارف، بيروت.

8- المبرد، أبو العباس محمد بن يزيد، 1997، الكامل، ط3، تحقيق محمد أحمد الدالي، مؤسسة الرسالة، بيروت.

9- المبرد، أبو العباس محمد بت يزيد، (د.ت)، المقتضب، تحقيق محمد عبد الخالق عضيمة، عالم الكتب، القاهرة.

10- المبرد، أبو العباس محمد بن يزيد، 1994، المقتضب، تحقيق محمد عبد الخالق عضيمة، وزارة الأوقاف، لجنة إحياء التراث الإسلامي، القاهرة.

11- ابن هشام، جمال الدين ،1986، تخليص الشاهد وتلخيص الفوائد، تحقيق عباس مصطفى الصالحي، دار الكتاب العربي، بيروت.

12- ابن هشام، جمال الدين ،1963، قطر الندى وبل الصدى، تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد، مطبعة السعادة، القاهرة.

13- ابن ولاد، أبو العباس أحمد بن محمد، 1996، الانتصار لسيبويه على المبرد، تحقيق زهير عبد المحسن سلطان، مؤسسة الرسالة، بيروت.

14- يعقوب، إميل، 1992، المعجم المفهرس في شواهد النحو الشعرية،دار الكتب العلمية، بيروت.

15- ابن يعيش، ابن علي النحوي(د.ت)، شرح المفصل، المطبعة المنيرية، القاهرة.

التطوّع اللغويّ. نماذج عربيّة ودوليّة

د. عيسى عودة برهومة

أستاذ اللسانيات المشارك
الجامعة الهاشميّة- الاردن

مدخل: الانسان ابن المجتمع، به يقوم ومنه يكتسب كيانه وهويّته، ومن خلال تواصُله مع أفراد المجتمع تتحدّد منزلته وشخصيّته ووظيفته فيه، ومنذ القِدم أدرك الانسان قيمة المجتمع، وأهميّته في إكسابه كيانه ووجوده، وإحساسه العميق بالأمن، والانسان لا يستطيع أن ينأى بنفسه ليعيش وحيداً خارج إطار الجماعة؛ الاجتماع البشريّ ضرورة بشريّة، ولم يبالغ أرسطو حين قال: "الانسان حيوان اجتماعيّ"، لا يقوم إلاّ بالمجتمع، وفي المقابل لا يقوم المجتمع إلاّ بالانسان.

والجماعة لا تقوم دون لغة، فهي أداة التواصُل بين الأفراد، بها تتحقق اللُّحمة، ويكتسب المجتمع هُويّته، وكيانه، وتميّزه عن باقي المجتمعات وطالما شعر الانسان بأهميّة الاجتماع والتواصل، فراح يجترح وسائل للتعاون والترابط الاجتماعي، فكانت اللّغة وسيلته السحريّة التي نمت في أحضانه، وحفظت كيانه ونظامه ووسمت أفراده بهُويّة خاصّة، فما برِح التضافر بين هُويّة الفرد والجماعة التي ينتمي إليها متعاضداً.

ويعبّر الانسان عن انتمائه إلى مجتمعه عن طريق القيام بالكثير من الأعمال التطوّعية المتنوِّعة التي يقدّمها خدمةً لأفراد مجتمعه من غير أن ينتظر مقابلاً أو أجراً ماديّاً، فالعمل التطوّعي هو: «عمل اجتماعي إرادي

غير ربحي، وعادةً ما يتقدم به الفرد طوعاً بدون مقابل أو أجرٍ ماديّ منطلقاً من قناعاته الشخصيّة ومبادئه الخاصّة ومدفوعاً باحتياجات المجتمع البشريّ بشكلٍ عامّ في أيّ مكان وأيّ زمان» (عمل الأفراد التطوّعي من مجرّد الرغبة إلى الاحتراف، 2013م، ص6)، ومدفوعاً بحبّه وإخلاصه ورغبته الملحّة في أن يظهر مجتمعه قوياً متميّزاً عن باقي المجتمعات وذلك لا يتمّ إلاّ من خلال التعاون بين الأفراد، والالتحام معاً في سبيل أن يظهر مجتمعهم قوياً متماسكًا أمام المجتمعات الأخرى.

وتتنوّع الخَدمات التطوّعية المقدّمة من الأفراد مثل: رعاية الأيتام، وجمعيات رعاية ذوي الإحتياجات الخاصّة، وكبار السنّ، وتقديم الرعاية الصحيّة للفقراء، وغير ذلك. ويُعدّ التطوّع اللغوي أحدَ أهمّ أشكال الأعمال التطوّعية، وتنبع ضرورته من أهميّة اللّغة نفسها للفرد والمجتمع، فلغة الفرد هويّته، والهويّة مطلب فردي يتمحور حول إثبات ذات الفرد في هُويّة قوميّته، أو تمييزها ضمن هويّات مختلفة، وذلك لا يتمّ إلاّ من خلال اللّغة، لأنّ الهُويّة لا تولد مع الانسان، بل إنّها شيءٌ يكتسبه اكتساباً من البيئة المحيطة، وذلك من خلال تفاعله مع أفراد جماعته وعلاقاته معهم، وحاجته في أن يتميّز ويثبت وجوده بينهم، إذ ثمّة علاقة ديناميكيّة تفاعليّة بين اللّغة والهُويّة وُصِفت بأنّها علاقة قويّة يتبادلان من خلالها قوّة التأثير، وكما أنّ اللّغة سبب في وجود الهُويّة، فإنّ الهُويّة أيضاً سبب في وجودها، وبقاء اللّغة مرهون ببقاء هُويّة الجماعة (Val, Adriana, and Vingoradova, 2010, p2).

وقد شعر الانسان منذ القدم بأهمّية اللّغة في تمييز مجتمعه وتحقيق وجوده، وهو مُؤمن تماماً أنَّ لا وجود لمجتمعه دون لغته، وعلى مدى التاريخ لم يكن الدفاع عن اللّغة وحمايتها "يقلّ شأناً عن حماية الأرض تلك التي

كان الأجداد يسمونها البيضة وعن حماية الذات الجماعيّة حتى أوشكت اللّغة أن تتماهى والهُويّة" (المسدي، 2014م، ص25).

وولّد إحساس الانسان بأهميّة اللّغة، ودورها في بناء مجتمعه إيماناً كبيراً تجاه اللّغة وأهميّة المحافظة عليها؛ أظهرته بعض الأعمال التطوّعية التي قام بها الأفراد من أجل حماية اللّغة والدفاع عنها ضد أيّ سيطرة أو هيمنة من لغة أخرى، بجانب الاسهام في تطوير أدوات اللّغة وفاعليتها الحضارية؛ منطلقين من قناعاتهم الشخصية ومبادئهم الخاصّة ومدفوعين باحتياجات المجتمع البشريّ في المحافظة على اللّغة والهُويّة.

ويشير "التطوّع اللغويّ" إلى الأعمال التي يقوم بها الأفراد أو المؤسسات طَوْعاً دون توقّع أجر ماديّ من أجل حماية اللّغة والدفاع عنها وتعزيز استخدامها وفاعليتها ووجودها في المجتمع؛ منطلقين من وعيهم الكامل بأهميّة اللّغة، وحاجة المجتمع في المحافظة على هُويّته ووجوده بين المجتمعات، وهذه الأعمال التطوّعية أعمال فرديّة أو مؤسساتية خاصّة؛ أي أنّها غير مرتبطة بالمؤسسات الحكومية أو خاضعة لها إلاّ في بعض الأحكام والقوانين، فالأفراد والمؤسسات يقدّمون مشروعات وبرامج غير ربحيّة يهدفون من خلالها إلى خدمة اللّغة.

الأهداف والمنهجيّة: تتلمَّس هذه الدراسة الوقوف على مشهد تنداح فيه تجارب عربيّة ودوليّة في التطوع اللغوي، وتتحرّى بسط الرؤى والتطلعات التي تنطوي عليها هذه النماذج المختارة، وقد آنَسَتْ استقراء تَسآلها المنهجيّ في محاور، منها:

- عرض الجهود التطوّعية االعربية وتحليلها، وفي هذا المحور سأعرض هذه الجهود وأصنّفها وفق معايير محددة، مبيناً الرؤى والأهداف التي حددتها كلّ جهة منها، وما هي الأسباب والدوافع لظهورها،

والإشكاليات التي واجهتها، وأساليب كلّ اتجاه منها، وأدواته، فالإنجازات التي ترتبت والنتائج التي حقّقتها هذه الجهود.

- الجهود العالميّة في خدمة اللّغة، إذ سأعرض جُملةً من الجهود العالميّة التطوّعية في خدمة اللّغة مثل: الجهود الأمريكيّة، والفرنسية، والصينيّة، مبيناً الأهداف والأساليب التي اتّبعها المتطوّعون وأبعاد هذه الجهود وأهمّ النتائج، وأقفل بخاتمة مستصفاة وتوصيات مستوحاة من تجارب التطوّع.

وسأتّبع في البحث المنهج الوصفي التحليلي، إذ سأعرض الجهود التطوّعية العربية والدولية التي استصفيتها، مبيّناً الأدوار والمساهمات التي قدّمتها في خدمة اللّغة، كذلك أُلمع إلى أهمّ الإنجازات، فضلاً عن المقارنة بينها من أجل الوقوف على نقاط القوّة والضعف لكلّ مبادرة تطوّعية منها بخاصّة المقارنة بين المبادرات التطوّعية االعربية والمبادرات التطوّعية الدوليّة، وكيف يمكن أن تستفيد المبادرات االعربية في معالجة نقاط الضعف فيها، والإستفادة من نقاط القوّة في المبادرات الدولية، وتجنّب الوقوع في الأخطاء ذاتها.

وقد حَرصتُ عند اختيار المبادرات التطوّعية على أن تكون منوّعة من حيث الأهداف وطريقة العمل والإنجازات والمساهمات التي قدّمتها في خدمة اللّغة، وجاءت مجموعة المبادرات التي اخترتها ملبّية لهذه الشروط والمقاصد، ممّا يسمح في إضفاء الجِدّة والحيويّة على البحث، كما يُغني المادة البحثيّة، ويُكسبها موضوعيّة واتّساعاً، وجهدتُ على أن تتنوع المصادر البحثيّة من كتب ومجلاّت ومقالات منشورة على الشابكة.

1- التَّطوع اللغويّ االعربي

1- 1 الجهود التطوّعية اللغويّة االعربية: نظرة تاريخيّة

على مدى قرونٍ طويلة اكتست اللّغة االعربية خصوصية وتميّزاً إذ جعلها الله لغة القرآن الكريم، فحباها من فضله حتى صارت مهوى أفئدة ﴿ إِنَّا جَعَلۡنَٰهُ قُرۡءَٰنًا عَرَبِيّٗا لَّعَلَّكُمۡ تَعۡقِلُونَ ٣ ﴾ الزخرف: ٣ " ، فاالعربية لم تكنْ لغة العرب فحسب، لكنّها لغةُ كلّ قارئٍ للقرآن الكريم، وعابد لله تعالى.

ولّما كانت اللّغة كذلك فقد ارتبطت بمكانة الدين الاّسلاميّ،وشكلّت هُويّة الجماعة المسلمة في هذا العالم، وكان القدماء على وعي بمكانتها وأهميتها، وارتباطها الوثيق بالإسلام، ولن أتحدّث عن جهودهم في المحافظة على اللّغة االعربية، ودورهم في جمعها من ألسنة العرب الإقحاح، وتأصيل العلوم المرتبطة بها والتي تنفع المسلمين في عبادتهم، فهذا ليس محلّ الدراسة الراهنة، لكنّني سأستدل من خلال هذه الجهود على أولى المبادرات والجهود التطوّعية في خدمة اللّغة، وهي الجهود التي قام بها القدماء؛ (كأبي الأسود الدُّؤلي)، و(أبي عمرو بن العلاء)، و(الخليل بن أحمد الفراهيديّ)، و(الكِسائي)، وغيرهم ممّن كان لهم الفضل في جمع اللّغة وحمايتها من الاّندثار والضياع.

فيُذكر أنّ أبا الأسود الدُّؤلي أول من وضع أصول النّحو بعد أن عهد إليه علي بن أبي طالب هذه المهمّة، وقد انتشر اللحن بين أبناء العرب كما أشار (المختار ولد اباه، 2008م)، فدفعته غَيْرته على االعربية وخوفه من فسادها على ألسنة أبنائها لأنْ يقوم بهذا العمل العظيم.

واجتهد الخليل بن أحمد الفراهيدي في السفر إلى البادية، وجمع اللّغة من الإعراب الذين لم يختلطوا بأهل المدَر، ولم تفسد ألسنتهم عندما

وضع معجم العين، وكذلك فعل القدماء مثل الأصمعي والكِسائي وأبي عبيدة مَعْمَر بن المثنى وغيرهم، فقد كان هؤلاء يقضون شهوراً طويلة في الصحراء وفي خيام الأعراب يسمعون منهم، ويكتبون ما يسمعون على الرِّقاع والجلود والأوراق، ثمّ صنّفوا ما جمعوه في كتب النحو والمعاجم وكتب اللّغة المختلفة والأدب، وكتب الأنساب، وأيام العرب وغيرها؛ حفاظاً على اللّغة االعربية من الضياع، ولتعليم العرب اللّغة االعربية الفُصحى، وتلاشي الوقوع بالمزيد من إلاّخطاء.

وكان الهدف الأسمى من هذه الجهود التطوّعية حماية اللّغة من الفساد وحفظ الهويّة االعربية المسلمة، وعَمِل هؤلاء مدفوعين من جانب الغَيْرة على المسلمين وعلى لغتهم، مقتنعين قناعة تامّة أنّ واجب حماية اللّغة االعربية مرتبط بواجب الإلتزام بالدين وأداء العبادات بصورة صحيحة دون وقوع في خطأ القراءة أو الفهم.

1- 2 **التّطوع اللغويّ العربي والتحديات المعاصرة:** في السنوات الأخيرة، أخذت تعصف باالعربية موجات من الضعف والإنكسار في صور عدّة، ووقفت اللّغة في مواجهة الإستعمار الثقافي والهيمنة الذي حاولَت أن تفرضَه عليها الدول المستعمِرة من أجلِ ضمان استمرار التبعيّة حتى بعد أن نالت الدول االعربية استقلالها وحرّيتها، ولعلّ دعاوى إحلال العامّية محلّ الفُصحى هي أجلى الصور التي يتبدّى فيها "الإستعمار الثقافي"، فإضعافُ العربية أولاً في قلوب أبنائها، فإقصاؤها شيئاً فشيئاً حتى تضمحلّ وتتلاشى أضف إلى ذلك التطوّر الهائل والمفاجئ الذي أبهر العالم في مجال الإتصال والتقانة متمثلةً بـ "الشابكة" (الأنترنت)، والأنفتاح الضخم على الثقافات أوقعَ االعربية في مواجهةٍ ضخمة خطيرة، ممّا يوجب عليها أن تكون في كامل قوّتها لتتمكّن من مواجهة أزماتها وإشكالياتها والتغلُّب عليها، وإلاّ انحسرَت وحُكم عليها بالضعف والإضمحلال.

وقد كشف الواقع العربي عن ظهور وعي عند العرب حول ضرورة الوقوف في مواجهة الخطر المحدّق بلغتهم، وظهرت بعض المبادرات والمشاريع التي حملت على عاتقها مسؤوليّة الدفاع عن االعربية، وأذكر منها:

المشروع	سنة الظهور	الأهداف	العنوان الإلّلكتروني
1. الجمعيةالجزائريّة للدفاع عن اللّغة االعربية	الجزائر/ 1990م	تهدف إلى ترقية اللّغة االعربيةوالنهوض بها، وتعزيزها لتكون أداةً فعّالة في تلبية متطلبات الحياة في المجتمع الجزائريّ بكلّ أبعادها، وفي كلّ مجالاتها، بوصفها اللّغة الرسميّة في البلاد.	*****
2. جمعيّةحماية اللّغة االعربية	الشارقة/ 1999م	غرس الإعتزاز باللّغة االعربية في نفوس أبنائها لأنّها لغة القرآن الكريم، والتوعية بأهميّة اللّغة االعربية لأنّها اللّغة الروحيّة والرسميّة على المستويين الرسميّ والشعبيّ، وتعزيز استعمال اللّغة االعربية وجعلها الأساس في التعامل والتخاطب والإعلام، والعمل على تيسير تعليمها للناشئة وللناطقين بغيرها، وتنظيم الندوات والمحاضرات وحلقات البحث للنهوض باللّغة االعربية.	HTTP://ARABICABJAD.COM/INDEX.PHP/HOME/INDEXS
3. الجمعية المغربيّة لحماية اللّغة االعربية	المغرب/ 2007	وهي مؤسسة علميّة فكريّة مستقلة تهدف إلى العمل على استصدار القوانين التي تحمي	HTTP://UEIMAROC.WORDPRES

		االعربيـــة باعتبارهـــا اللّغـــة الرسميّـة في المغـرب، وتسـعى إلى تنميـة دور العربيـة والعمـل علـى اســتخدامها في شــتى الإدارات والمرافـق والقطاعـات الإنتاجيّـة والحكوميّة، والكشف عن قدراتها التعبيريّـة في كـلّ الميـادين. ولهـا فــروع في عــدة مــدن في المملكــة المغربيّة مثل: فاس، وتطوان	S.COM/2011/12/28/
4. جمعيّة حماة الضاد	لبنـــــــان/ 2010	تهـدف إلى تعزيـز العلاقـة بـين المجتمـــع اللبنــــانيّ واللّغـــة االعربيـة، وإحيـاء اللّغـة االعربيـة كتابة ومحادثة وقراءة، وتقريب اللّغـــة االعربيـــة مـــن الحيـــاة اليوميّـــة علـــى الصُّـــعد كافـــة، وإعـــداد مجتمـــع منـــدمج مـــع محيطه االعربي وحضارته.	HTTP://HOUMAT-AL-DAD.YOLASITE.COM/
5. المشـــروع الـــوطنيّ للـــدفاع عـــن اللّغـــة االعربية	الأرّدن/ 2013	وهو مشروع أطلقه المركز الأرّدنيّ للدراســات والمعلومــات في عمّــان العاصــمة للــدفاع عــن اللّغــة االعربيــة في بعــدها الحضــاريّ والثقــافيّ بدراســة أســباب تراجــع الفُصــحى في حياتنــا اليوميّـــة والعمل على النّهوض بها.	HTTP://WWW.MUBEEN.ORG/NEWS.ASPX?ID=42&SID=5
6. مبادرة فرسان الضاد	الأرّدن/ 2013	تهــدف إلى الــدفاع عــن اللّغــة االعربيـة لمواجهـة مـا تتعـرض لـه مـــن تهمـــيش بســـبب تراجـــع اســـتخدام اللّغـــة االعربيـــة الفصحى.	HTTP://WWW.MUBEEN.ORG/NEWS.ASPX?ID=42&SID=5

7. مبادرة وزارة التعليم العالي	الإمارات العربية/ 2014	تهدف إلى تعميق الإنتماء إلى اللّغة االعربية وتعزيز تناولها في جميع مجالات الحياة لاستهداف فئات المجتمع كافة لتعزيز الهويّة الوطنيّة وترسيخ الإنتماء إلى اللّغة االعربية، والتوعية بضرورة الإهتمام وإثراء المحتوى العربي في مواقعهم الإلكترونية كافة، وتشجيع مبادرات تعليم اللّغة االعربية للناطقين بغيرها، والحدّ من استخدام االعربية المهجّنة على مختلف مواقع التواصُل الاجتماعي.	HTTP://WWW.MOHESR.GOV.AE/AR/MEDIACENTER/NEWS/PAGES
8. مبادرة لغتي هويتي	قطر/ 2014	نشأت لتعزيز اللّغة االعربية في المجتمع وفي العديد من الأماكن العامّة مثل المطاعم والمجمعات التجاريّة والصالات الرياضيّة والوزارات والمدارس والمؤسسات الحكوميّة والخاصّة.	HTTP://WWW.MOC.GOV.QA/ARABIC/NEWS/PAGES/
9. مبادرة ترقيش	السعوديّة/ 2014	مبادرة تطوعيّة انطلقت لحماية اللّغة من العبث والتساهل وتهدف إلى تصحيح الأّخطاء اللغويّة في المنشورات الدعائيّة والإعلامية لدى المؤسسات الحكوميّة والخاصّة، وقد رفعت شعار: معا للغة أجمل!	HTTPS://TWITTER.COM/TRQEESH

تكادُ المبادرات والمشاريع التطوّعية في هذه المجموعة تتوحّد في أهدافها، التي ركّزت بشكلّ خاصّ على تعزيز انتماء االعربي إلى لغته واعتزازه بها، وتقويّة صلته بها، واستعمالها في مجالات حياته كلّها ساعيّة

إلى محاربة كلّ محاولات التهميش التي تتعرّض لها اللّغة االعربية من الأفراد وبعض المؤسسات الخاصّة والرسميّة في الدول االعربية، وبخاصّة المؤسسات الإعلامية، حيث لوحظ انتشار اللافتات ولوحات الإعلانات المكتوبة بلغات أخرى غير االعربية مثل الأنجليزيّة أو الفرنسية، فعلى سبيل المثال وضّح أعضاء حماة الضاد في لبنان أنّ من أسباب اهتمامهم باللّغة االعربية انتشار اللافتات الدعائيّة في مدن لبنان باللّغة الفرنسية، وما عادتْ تُرفع باللّغة االعربية، بالإضافة إلى تراجع كتابة اللوحات باللّغة االعربية في المطاعم والفنادق والمجمعات التجاريّة (حُماة الضاد، تاريخ الاسترجاع: 23/ 10/ 2014)، زيادةً على ذلك تمكين العامّيّة في المجتمع اللبنانيّ، فنفّذ حماة الفصحى بعض النشاطات والمشاريع المهمّة؛ كحملة تعريب المطاعم ولوائح الطعامّ فيها، وإقامة الأمسيات الشعريّة والإحتفالاّت باللّغة االعربية في المدارس الثانويّة من أجل تعزيز انتماء الطالب اللبنانيّ إلى لغته االعربية، والتقليل من استخدام اللّغة الفرنسية في التواصُل.

وما تتعرّض له االعربية من محاولات التهميش والإاّقصاء بسبب العامّيّة المنتشرة في المجتمعات االعربية، وبأثر من الهيمنة اللغوية للّغات الأجنبية على اللّغة االعربية بخاصّة لغة الدولة الإستعمارية؛ تتعرض له في كلّ الدول االعربية ليس في لبنان فحسب؛ فقد حذّرت الجمعية الجزائرية لحماية اللّغة االعربية من هيمنة اللّغة الفرنسية على اللّغة االعربية في الجزائر التي لم يختلف حالها عن حال دول المغرب العربي الأخرى فمكانة اللّغة االعربية الفصحى فيها اجتماعياً وشعبياً في الهرم اللغوي الثلاثي (العامّية والفصحى والفرنسية) هي الثانية بعد الفرنسية (يُنظر: علوي، عزي، قاسم، بوعزيزي، عبد الواحد، والذاوادي، 2007) فالجزائر كانت إحدى مستعمراتها التي نالت استقلالها من فرنسا عام 1962م، وفرنسا تعدّ الجزائرَ ثاني دولة فرنكفونية في العالم، وهي تستعمل الفرنكوفونية

أداة سيطرة وتأثير على الجزائر في كلّ النواحي (ينظر: سعدي، تاريخ دخول الموقع: 23/ 10)، وبحسب ما يرى أعضاء هذه الجمعية: فإنّه يجب على الجزائريين الوقوف وقفة رجل واحد وأن يدافعوا عن لغتهم وأن يحاربوا الهيمنة الفرونكوفونية(1) على اللّغة االعربية.

وليس الحال في المغرب أفضل من الجزائر أو لبنان، فالمدرسة المغربيّة تتّسم بالضعف الشديد في المناهج وأساليب التدريس والمحتوى التعليميّ، ووضع اللّغة االعربية مزرٍ جداً بسبب ضعف المناهج المستخدمة، والأدوات التربويّة، وعدم وجود معلّمين أكفاء لتدريس اللّغة االعربية، أضيف إلى ذلك الفجوة الكبيرة في الإستخدام اللغويّ بين العاميّة الدارجة واالعربية الفصحى، ولعلّ أهمّها عدم وجود سياسات واضحة في الدولة تشجع استخدام االعربية على المستوى الرسميّ في الحكومات والدوائر وهيمنة اللّغات الأجنبية عليها (ينظر: الفهري، 2010م)، فجاء نهوض الجمعية المغربيّة للدفاع عن اللّغة االعربية ردّ فعل لما تعانيه االعربية في المغرب، التي تتأرجح هويّتها بين االعربية واللّغات الأخرى المهيمنة، ولإحساس القائمين على الجمعية بأهمّية وجود سياسة رسميّة واضحة تعيد للّغة االعربية هيبتها وكيانها ووجودها الحقيقيّ.

فالخطاب اللغويّ االعربي يواجه مزيداً من التحدّيات فهو في مواجهة مشكلّة الإزدواجيّة اللغويّة من جهة، والهيمنة اللغويّة والإستعمار الثقافيّ من جهة أخرى، والمثالان اللّذان ذكرتهما يجسّدان حال الدول االعربية بالجملة، وما ظهر من مبادرات ومشاريع تطوّعيّة تصبّ في المسعى نفسه وهو حماية اللّغة االعربية من الإندثار والدفاع عنها من الإنحلال الثقافيّ والهيمنة اللغويّة، فالهيمنة هي: نوع من العلاقة يتمّ من خلالها هيمنة مجتمع على الأخر عبر آليات تتدرج من الاستغلال ثمّ التغلغل ثمّ التجزئة وأخيراً التهميش، وتتمّ عمليّة الاستغلال من خلال التواصُل المستمر بين

جهتين ويتم من خلالها تبادُل تجاريّ وتبادل سلع ولكن بطريقة غير متساوية (ينظر: فليبسون، 2007م)، تحقّق من خلاله الدولةُ المهيمِنةُ مصالحَها.

1- 3 التَّطوع اللغويّ العربي في الشابكة: في سياقٍ آخر، سياق النقلة النوعيّة السريعة التي واجهها العلم ويواجهها كلّ يوم في عالم الإتصالات والتقانة والشابكة، وهذا التّسارُع المُخيف في تقريب المسافات بين الدول حتّى صار العالم قرية صغيرة تصغر شيئاً فشيئاً، تعيش اللّغة االعربية حالة من الضعف والتراجع والإنحسار عن العالم الرقميّ، وفي المقابل فإناللغات الأجنبية تظهر بقوّة على الشابكة، في تجلياتها المختلفة على مستوى العلوم والثقافة والآداب والتواصُل الاجتماعي.

وقد أظهر تقرير صادر عن الاتحاد الدولي للاتصالات أنّ حجم المحتوى العربي على الشابكة لا يتجاوز 3٪، وهذا الانخفاض في المحتوى االعربي على الشابكة لا يمكن مقارنته بأيّ حال من الأحوال بالمحتوى الانجليزيّ أو غيرها من اللّغات العالميّة، وخاصّة أنّ الجزء الأكبر من المحتوى االعربي إمّا مترجم صِرف أو مترجم بتصرّف[2].

ويُقصد بالمحتوى الرقمي النصوص والصور والأشكال والفيديوهات والتطبيقات الإلكترونية على شبكة الأنترنت، التي تُستخدم لتأدية العديد من الوظائف في مجال الإتصالات والأخبار والتوصيل الشبكي والتوظيف والتعليم والتدريب وغيرها (يُنظر: المحتوى الرقمي العربي، 2012م)، والضّعف في المحتوى الرقميّ االعربي له سلبيات كثيرة، لعلّ أهمّها وضْع العربي في مواجهة لغة أخرى أجنبيّة عنه تبوّأت مكاناً مهماً بوصفها قناة الإتصال التي ستربط العربي بالعالم الرقميّ، وستعاني اللّغة االعربية من

الإقصاء والإبعاد شيئاً فشيئاً، وسيتولّد عند العربي إحساسٌ بأنّ العربية قاصرة عن دفعه إلى الأمام ليسير في ركب الحضارة.

ويُعدّ ضعف التخطيط وغياب السياسات الإستراتيجية العربية التي تُسهم في زيادة نسبة المحتوى العربي على الشابكة وتحفّزه، بالإضافة إلى عدم وجود دراسات وأبحاث تساعد في تطوير أدوات استخدام العربية في الشابكة، وقلّة الإلمام بالبحوث والدراسات الحديثة عن آخر التطوّرات التي وصلَت إليها التكنولوجيا في عالم الإتصالات والشابكة وكيفيّة الإستفادة منها كلّها أسباب وعوامل أدّت إلى ضعف المحتوى الرقمي العربي.

ولمعالجة هذا الوضع ظهرت بعض المبادرات العربية لرفع نسبة المحتوى العربي على الشابكة، أشرفت عليها المؤسسات العلمية والثقافيّة في الوطن العربي حيث نفّذت بعض المشروعات التي نجحت بالفعل في رفع مستوى المحتوى الرقمي العربي أضعافاً مضاعفة.

ويُعدّ مشروع: **المحتوى العربي**، الذي أُسّس بدعم من الحكومة السعوديّة سنة 2009م من أهمّ المشاريع التطوّعية التي أسهمت في رفع نسبة المحتوى العربي على الشابكة، ولا يخفى أنّ تقديم الدعم الحكوميّ لمثل هذه المشروعات يُسهم في رفع مستوى هذه المشاريع، وزيادة فاعليّتها، وإنجازاتها، وحشد أكبر قدر من المؤيّدين لها، لأنّها ستتخذ طابَعاً رسمياًّ يمنحها مزيداً من القوة والحضور وتفاعل الأفراد معها، وبخاصّة عندما يترافق الدعم الحكوميّ دعماً مالياًّ سخياًّ يسمح لها بتحقيق الكثير من الانجازات.

ويهدف مشروع المحتوى العربي إلى النهوض بالمحتوى العربي على الشابكة كماًّ وكيفاً، وذلك بتسخير المحتوى الرقميّ لدعم التنمية والتحوُّل إلى مجتمع معرفي، وضمان حصول شرائح المجتمع جميعه على

المعلومات والفرص الإلكترونية، والحفاظ على الهُويّة االعربية والاسلاميّة للمجتمع وتعزيز المخزون الثقافي والحضاري الرقميّ، التمكين من إنتاج محتوى إلكتروني عربي ثري لخدمة المجتمعات االعربية والاسلامية (المحتوى العربي، تاريخ الاسترجاع: 28/ 4/ 2014).

وظهرت مبادرات أخرى هدفت إلى إغناء المحتوى االعربي على الشابكة، أذكر منها:

1- **3- 1 مَجْمَع اللّغة االعربية الإفتراضيّ** (3).

1- 3- 2**مبادرة تغريدات** (4)

1- 3- 3**مشروع مترجم** (5).

1– 3 - 4**ناسا بالعربي** (6).

1– 3- 5 بالعربي أحلى (7).

1– 3 - 6مَجْمَع اللّغة االعربية على الشبكة العالميّة (8).

1- 3- 7 مبادرة بالعربي (9)، وهي مُبادرة أُطلقت في الإمارات االعربية المتحدة عام 2013م.وتهدف إلى:

1. تغيير الصورة النمطيّة عن اللّغة االعربية وإثبات أنّها لغة عالميّة وحيويّة.

2. تشجيع العرب على استخدام لغتهم الأمّ عبر الشابكة وفي وسائل التواصل الاجتماعي خاصّة.

3. تنبيه المستخدمين إلى الفجوة الكبيرة بين عدد المستخدمين العرب والمحتوى االعربي في الشابكة، والإسهام في التقليل من هذه الفجوة.

4. وزيادة ردود الفعل والكشف عن الأخطاء في النسخ االعربية لتلك المواقع.

1 – 3 –8 المشروع العراقي للترجمة (Iraqi Translation Project)[10].

1 – 3- 9 مَجْمَع اللّغة االعربية للشباب العربي[11].

1 – 3 – 10 مشروع المرصد الأوروبي[12].

أزيد على ما سبق بعض المواقع المتخصّصة بتوفير خدماتها للطلبة الجامعيين، والباحثين، إذ توفر لهم الدراسات والأبحاث في اللّغة والأدب، وتوفر الكتب والمجلات الإلكترونية؛ ليطّلعوا عليها أو ليقوموا بتحميلها للاستفادة منها في أبحاثهم ودراساتهم مجاناً دون أن يتكلّفوا دفع ثمن الكتب، أو الإشتراكات الشهريّة بهذه المواقع. وتُعنى هذه المواقع الإلكترونية بتوفير آلاف الكتب والمراجع التي يصعب على الباحث اقتناؤها أو الحصول عليها.

وأذكر من هذه المواقع:

1 – 3 – 11 شبكة اللغويات[13].

1 – 3 - 12 شبكة الفصيح للغة االعربية[14].

1 – 3 – 13 لسان العرب[15].

1 – 3 – 14 **موقع محمد ربيع الغامدي**[16].

1 – 3 – 15 **الورّاق**[17].

– 3 – 15 **إلالّوكة**[18].

1 – 3 – 16 شبكة صوت االعربية[19].

1 – 3 – 17 مدوّنة الدكتور عبد الرحمن بودرع[20].

يُلحظ ممّا سبق، أنّ التجارب التطوّعية فيه تهدفُ بالدرجة الأولى إلى إغناء المحتوى االعربي الرقمي على الشابكة، باتّباع أساليب وطرق متنوّعة، منها:

1. ترجمة المقالات والبحوث والدراسات الأجنبية إلى اللّغة االعربية ونشرِها على الشابكة.

2. نشر البحوث والدراسات االعربية، وزيادة المضامين االعربية من فيديوهات، ومحاضرات وندوات ونشرها على الشابكة، من أجل تمكين الشباب من الناطقين باالعربية من الإطلاع والأستفادة منها.

3. استثمار الأدوات وتطبيقات الشابكة مثل تطبيق: (Hangout) وتسخير المحتوى الرقمي في إنتاج بعض المشروعات مثل: المعجم الرقميّ، وبرامج حاسوبيّة في النحو والصرف، وإنتاج الكتب الإلكترونية.

4. عقد الدورات وورشات العمل من أجل تزويد الكفاءات وتمكينهم من إثراء المحتوى االعربي على الشابكة، والحرص على استخدام قواعد اللّغة االعربية استخداماً سليماً دقيقاً بعيداً عن الأخطاء، واستخدام اللّغة العربية الفصحى لا لغة الدردشة أو (العربيزي).

5. حرصُها على توفير كلّ ما يحتاجه الباحث االعربي من كتب ومرجع ودوريات على الشابكة مجاناًّ وبكلّ سهولة، ممّا يسمح له باقتناء الكتب التراثيّة، والكتب التي يصعب عليه اقتناؤها لأسباب مختلفة مثل: عدم توفرها في متناول اليد، أو لأنّها قديمة فُقدت من المكتبات، وغيرها من الأسباب، ممّا يُساعد في دعم البحث العلمي على الشابكة وغيرها.

قدّمت هذه المشاريع والمبادرات التطوّعية الكثير من الانجازات والإسهامات في دعم المحتوى االعربي على الشابكة كمًّا ونوعاً، فلم يكن الهدف زيادة النسبة في المحتوى االعربي دون الالتفات إلى الفائدة، فالمحتوى الرقمي االعربي يعجّ بالصفحات والمواقع السطحية والمليئة بالترّهات، وما نحن بحاجةٍ إليه حقاًّ هو إغناؤه بالنصوص المفيدة، وتلك الفكرة التي

آمنت بها المبادرات التي بين أيدينا مثل مبادرة المشروع العراقي للترجمة، وناسا بالعربي، حيث أخذت على عاتقها ترجمة المقالات والأبحاث الأجنبية إلى االعربية بهدف إغناء المحتوى االعربي بالمعرفة، وصرف أذهان الشباب عن التعلّق بالقشور.

ولو تأملنا مَجْمَع اللّغة االعربية الافتراضيّ على (تويتر) سنجد أنّ القائمين والمشتركين بالمجمع يطرحون كلّ يوم مسألة لغويّة بتغريدة يقرؤها المتابعون ويستفيدون منها، وأحياناً يعيدون نشرها على صفحاتهم كما نجد المناقشات الغنيّة والمفيدة حول المسائل المطروحة، ومن المؤكّد أنّ هذا سيقوّي اللّغة االعربية على ألسنة أبنائها وفي المقابل فإنّه يدعم حضور االعربية على الشابكة، ويُساعد على انتشارها ليس في المجتمعات االعربية فحسب بل وفي المجتمعات الأجنبية أيضا.

وما يُميّز هذه المبادرات هو أنّ بعضها بدأت مبادرات شبابيّة صغيرة ثمّ تطوّرت واتّسعت مثل مبادرة تغريدات، ومبادرة المشروع العراقي، وبالعربي أحلى، وكذلك اتّخاذها مواقع التّواصُل الاجتماعي مثل الفيسبوك وتويتر بالذات مكّنهم من الوصول إلى أهمّ شريحة في المجتمعات االعربية وأكبرها وهي فئة الشباب، ونقل أفكارهم إليهم وتشجيعهم على الانضمام والمساعدة في التطوّع اللغوي، عبر المشاركة في مجال من أكثر المجالات جاذبيّة للشباب وهو العمل على الشابكة.

كذلك فإنّ استثمار التطبيقات الحاسوبيّة والأدوات والأنظمة الرقميّة في استحداث برامج وتطبيقات تخدم اللّغة االعربية وتزود العرب بالمعرفة مثل المعجم التفاعلي، وإنشاء المنتديات، وتوفير سبل المشاركات الحيّة، والتفاعل مع القضايا اللغوية، وتزويد الطلاب بالمحاضرات والندوات وتوفيرها على الشابكة كل هذا سيُساعد في تنمية حضور اللّغة االعربية في الفضاء الرقمي كما سيساعد في ردم الفجوة بين الشباب العربي واللّغة االعربية.

وإذا علِمنا أنّه قد تزايد الإهتمام باللّغة االعربية في المجتمعات الغربيّة بخاصّة الولايات المتحدة الأمريكيّة بعد أحداث الحادي عشر من سبتمبر ،إذ أوضحت دراسة أمريكيّة أنّ الإقبال على تعلّم اللّغة االعربية في المعاهد والجامعات الأمريكية شهد ارتفاعاً ملحوظاً حيث بلغت نسبته 46٪ عام 2010م مقارنةً مع عام 2006م (شموني، هل يخاف الأمريكيون من تعلّم اللّغة العربية، تاريخ الإسترجاع: 27/ 11/ 2014)، وأنّ دراسة اللّغة االعربية تُعدُّ بوابةً نحو المستقبل في بلد بعيد مثل كوريا الجنوبيّة التي تُدرّس االعربية في أربع جامعات كبرى فيها، إذ تزايد اهتمام الكوريين باللّغة االعربية لاهتمامهم بالثقافة االعربية، ولأنّها لغة جميلة مميّزة تكسِب دارسَها تميُّزاً، ولم يقصدوا من دراستها أن يبحثوا عن المثالب، ولم يدرسوها لأنّها لغة الخصم كما يرى الأمريكيون (ينظر: محمد، في كوريا الجنوبيّة تعلّم اللّغة العربية بوابة المستقبل، 4/ 1/ 2010م)؛ فإذا عرَفنا ذلك فيحرو بنا أن نزيدَ اهتمامَنا بنشر المحتوى االعربي، وإنشاء المواقع الإلكترونية الناطقة باالعربية التي تسمح بالتّواصُل مع الآخر غير الناطق باالعربية، وإتاحة الفرصةِ له للاطلاع على ثقافتنا ولغتنا.

وأضيف إلى ما ذكرت أنّ زيادة اهتمام دول العالم بالمحتوى الرقمي كلّ يوم، بسبب تأثيره في البنيّة الإقتصادية والاجتماعية لدول العالم، ولأهميته في التعليم وبناء المهارات والقدرات في كلّ دولة ومنشأة، لأنه يعد من العناصر المهمّة للابتكار، وقد أدّى اهتمام العرب بالمحتوى الرقميّ االعربي وزيادته على الشابكةإلى أن يتجاوز نسبته من 0.3٪ إلى 1٪ عامّ 2010 (ينظر: الإّستراتيجية الوطنية للمحتوى الرقمي،20/ 8/ 2010م). وفي عامّ 2013 وصلت النسبة إلى 3٪، وهذه النسبة قليلة جداً وغير كافيّة مقارنةً مع الإّنتاج الضخم للغات الأجنبية، لذلك فإنّه ما زال على العرب مضاعفة جهودهم من أجلِ أن يصلوا بالمحتوى االعربي إلى

مستوى المنافسة لا الاستهلاك العقيم، ونحسب أن تفعيل "التطوع اللغويّ" سيسهم في تحقيق مثل ذلك الهدف الاّستراتيجيّ الكبير، ولا سيما أنه يقوم على التفكير الخلّاق لدى الفئات الشابة، والخبرات المتخصصة لدى الباحثين والمبدعين.

2- تجارب دوليّة في التطوّع اللغويّ

عرضتُ في المبحث السابق مجموعة من التجارب االعربية التطوّعية في مجال خدمة اللّغة االعربية، وبيّنتُ كيف أنها سارتْ في اتّجاهَين، فجمع الأّول التجارب التطوّعية التي اهتمّت بتعزيز مكانة اللّغة االعربية في نفوس أبنائها، والقضاء على مشكلّة الأزدواجيّة اللغويّة والهيمنة اللغويّةمن خلال استصدار القوانين ومخاطبة المؤسسات المختلفة. ومثّلت الاّتجاه الثاني التجارب التطوّعية التي اهتمّت ببث المحتوى االعربي على الشابكة، من خلال ترجمة المقالات والبحوث من اللغات الأجنبية إلى اللّغة االعربية، وفي نشر المحاضرات والندوات وإعداد المعاجم التفاعليّة وغير ذلك.

وفي هذا المبحث سأعرض مجموعة من التجارب الدوليّة في خدمة اللّغة، مثل: التجربة الأمريكية، والتجربة الفرنسية، والتجربة الصينيّة، وغيرها، أبيّن فيها الجهود التطوّعية التي قامت بها هذه البلدان للغاتها، وطبيعتها والأساليب التي اتّبعتها وبعض الانجازات،فاهتمام الدول الأجنبيةبلغاتها لا يقل عن اهتمام الدول االعربية باالعربية، بل إنّه يزيد عليها، ولعلّ اهتمام الدول الأجنبية بنشر لغاتها في مختلف أنحاء العالم وحرصِهم على ذلك كان سبباً لظهور بعض المبادرات والتجارب التطوّعية العربية التي فطِنَت لخطر انتشار هذه اللغات على حساب اللّغة االعربية.

تتباين الطرق والأساليب المتّبعة لدى الشعوب والاّممفي نشر اللّغة، وكذلك تتنوع الأهداف التي يضطلع بها القائمون على التطوع اللغويّ، فثمة تجارب تنحو منحى علمياً في مشاريعها، وتنطوي تجارب تطوّعيّة

أخرى على أيديولوجيّات واتجاهات سياسيّة معيّنة، ترتبط بفكرة الصراع السياسيّ بين الدول على العالم، وبسط النفوذ والسيطرة على الدول الأخرى، مثلما سيتّضح عند عرض التجارب الدوليّة التي وقفت عليها.

2- 1 تجارب تطوعيّة لغويّة إنجليزيّة

تحتلّ اللّغة الإنجليزيّة مكانةً مميّزةً في العالم من بين لغات الأرض، فهي اللّغة الأولى والأكثر انتشاراً في العالم، فوفقاً لإحصائيّة أول عشر لغات على مستوى العالم بلغ عدد الناطقين بالإنجليزيّة 800.6 مليون شخص عامّ 2013م؛ فاحتلت المرتبة الأولى وتبعتها اللّغة الصينيّة، فالإسبانيّة فالعربية (Language statistics & facts، تاريخ الإسترجاع: 28/ 10/ 2014م). ويبيّن ديفيد كريستال أنّ اللّغة الإنجليزيّة اكتسبت عالميّتها لثلاثة أسباب:

أوّلاً: أنّ اللّغة تكتسب صفتها الرسميّة في الدولة إذا اتّخذتها لغة رسميّة في المؤسسات والدوائر الحكوميّة مثل: المؤسسات التعليميّة والصحيّةوالدوائر القانونيّة والمؤسسات الإعلامية وهذا الدور تقوم به اللّغة الإنجليزيّة فيما يزيد على سبعين دولة مثل: غانا والهند وسنغافورة ونيجيريا.

ثانياً: ارتفاع نسبة الإقبال على تعلُّمها لغة ثانية في الكثير من الدول حتى صُنّفت من أكثر اللغات تعلّماً بوصفها لغة ثانية.

ثالثاً: أنّ هناك أكثر من مئة دولة تتعامّل مع اللّغة الإنجليزيّة بوصفها لغةً أجنبيّة، وأنّها أهمّ لغة أجنبيّة يجب تعلّمها في المدارس.

فقد هيأت هذه الأسباب الثلاثة الفرصة للغة الإنجليزيّة لتكون من أكثر اللغات تداوُلاً وانتشاراً في العالم من بين لغات العالم: (see Crystal, no date).

ويمكن أن نفسر الإقبال على تعلّم الإنجليزيّة بوصفها لغة ثانية في المجتمعات الثنائيّة أو بوصفها لغة أجنبيّة في مجتمعات أخرى لما تتميز به اللّغة الإنجليزيّة عن اللغات الأخرى؛ فهي « سمةٌ مصاحبة للثقافة والفكر، لدرجة أنّ الشخص المثقف في مجتمع ما أو الحاصِل على مستوى تعليميّ عالٍ ولا يتحدث باللّغة الإنجليزيّة يُنظر إليه بشيءٍ من الانتقاص وربما يُمارس ضدّه الإقصاء» (فيليبسون، 2007م، ص8)، أضف إلى ذلك حضورُها الواضح القويّ على الشابكة الذي يفوق اللغات الأخرى كماً ونوعاً.

وأضيف إلى ذلك ما بذلته الولايات المتحدة من جهود بالغة لفرض هيمنتها على الدول الأخرى في العالم لتبقى الاولى من النواحي كافة والإقتصادية والسياسية خاصّة، يُذكر أن الولايات المتحدة وبريطانيا استثمرتا عام 1914م ما يزيد على أربعة ملايين وخمسمئة ألف جنيه إسترليني(4.500.000) من أجل فرضِ هيمنتها الإقتصادية على العالم وهذا المبلغ يفوق ثلاثة أضعاف المبلغ الذي كانت تدفعه فرنسا، ويفوق أربعة أضعاف ما كانت تدفعه ألمانيا (see: Crystal, 2003)، وفرض الهيمنة الإقتصادية تطلب من أمريكا فرض الهيمنة اللغوية والثقافية والفكرية، وهذا ما نستشفه ممّا تبذله حكوماتها من جهود لنشر اللّغة الإنجليزيّة في كلّ مكان في العالم. وكشفت التجارب التطوّعية في تعليم اللّغة الإنجليزيّة التي حصلت عليها، أنّ تعليم اللّغة الإنجليزيّة يسير في اتّجاهين:

الأول: تعليم اللّغة الإنجليزيّة بوصفها لغةً ثانية في المجتمع الأمريكي نفسه.

ثانياً: تعليم اللّغة الإنجليزيّة ونشرها في أنحاء العالم كلّه.

2- 1- 1 تعليم اللّغة الإنجليزيّة بوصفها لغةً ثانية في المجتمع الأمريكي نفسه: ويمثل الإتجاه الأول مبادرة قامت بها بعض المؤسسات التطوّعية مثل: (center for adult English language acquisition) (برنامج تعليم الإنجليزية لغة ثانية التطوّعي (تاريخ زيارة الموقع: 28/ 10/ 2014) من أجل توفير فرصة تعلّم اللّغة الإنجليزيّة للاجئين وللمهجَّرين غير الناطقين باللّغة الإنجليزيّة الذين يعانون غالباً من مشكلّات ماليّة أوعائليّة أو نفسيّة؛ وذلك من أجل مساعدتهم على الإندماج في المجتمع الأمريكي، وإيجاد فرص العمل المناسبة لهم، ومساعدتهم على تحسين معيشتهم، فالمجتمع الأمريكي يتميّز بأنه يتكون من أعراق وأجناس مختلفة بسبب الهجرات المختلفة إليه من كلّ أنحاء العالم، ممّا نتج عنه تنوّعاً في الفكر والثقافة وتحرص الحكومة الأمريكية على تحقيق التواصُل بين هذه الأعراق واندماجها في المجتمع الأمريكي الواحد، كما حرصت على أن يتحدثوا لغة واحدة هي اللّغة الإنجليزيّة اللّغة الرسميّة في البلاد، وتجدر الملاحظة إلى حرص هذه الحكومة على تعزيز العمل التطوّعي في هذا المجال وتيسير سبله، وهذا درس يجب أن يكون مستفاداً ومطبقاً في عالمنا االعربي، إذ ثمة معوقات عديدة تنبع من بعض الممارسات الرسميّة لبعض الدوائر الحكوميّة، بسوء قصد أو بدونه.

واتّبع المتطوعون في تدريس اللّغة الإنجليزيّة أساليب تربويّة متنوعة مثل: التعليم المباشر، والتعلم التعاوني عن طريق المجموعات التعاونية، وتتمّ في بيئات متنوعة مثل: التقاء المعلم بالطلبة في عدد من المواقع المجتمعيّة المختلفة مثل المكتبات والمؤسّسات الدينيّة والمجمّعات السّكنية والمراكز المجتمعية والمدارس، وقد تميّز البرنامج التطوّعي لتعليم اللّغة الإنجليزيّة لغة ثانية بتنوّع الأساليب، وبغنى المحتوى والمضامين التي تُدرّس، والأدوات المستعملة، ومواصفات الصفوف والخدمات التعلُّميّة

المقدّمة، بالإضافة إلى إعداد برامج تدريبيّة للمتطوّعين حتى يمتلكوا الكفاءة والقدرة على مواجهة كلّ التحدّيات والصعوبات في تدريس اللّغة الإنجليزيّة لغة ثانية، ولضمان استمرار هذه البرامج وعدم توقّفها لأي سبب من الأسباب، بل إنّها تحرص على تطوير برامجها، وتوسيع خدماتها بحيث تصل إلى أكبر شريحة من فئات الأفراد غير الناطقين بالإنجليزيّة في أمريكا، والذين لا يملكون المال الكافي للتعلّم.

2- 1- 2 تعليم اللّغة الإنجليزيّة لغة ثانية في الخارج: لم تتوقَف خدمات المؤسسات التطوّعية الأمريكية على تعليم الإنجليزيّة لغة ثانية لغير الناطقين بها في الولايات المتحدة فحسب، إذ ثمّة رغبة قويّة لنشر اللّغة الإنجليزيّة لغةً أجنبيّة، انطلاقاً من قانون ينص على نشر اللّغة الإنجليزيّة في الخارج تحت رعايّة الكومنولث الأمريكي، وهو قانون لجنة الوزارة البريطانية لعام 1956م الذي ينصّ على نشر اللّغة الإنجليزيّة في الخارج تحت رعايّة حكومية أمريكية في محاولةٍ لفرضِ اللّغة الإنجليزية حتى تعتمد الدول الأخرى عليها، وبفرض اللّغة الإنجليزيّة تصبح البلاد معتمدة على لغة مستعارة تحمل معها الآيديولوجيّة المهيمنة والمصلحة الإقتصادية السياسيّة للولايات المتحدة (ينظر: فيليبسون، 2007).

والبرامج التطوّعية في خدمة اللّغة الإنجليزيّة هي امتدادٌ للسياسة الأمريكية في نشر اللّغة الإنجليزيّة، وفي هذا المحور عرض لتجارب تطوعيّة لتعليم اللّغة الإنجليزيّة لغة أجنبيّة،وهي مشاريع تهدف إلى نشر اللّغة الإنجليزيّة في دول أخرى مثل دول أمريكا اللاتينيّة، وما يميّز هذه المشاريع هو أنّها في الأصل مشاريع تطوّعيّةتقدّم خدماتها في مجالات عدة منها المجالات الإقتصادية، والمجال الصحيّ، والمجال التعليميّ، وتتعامّل المنظمات التطوّعية مع اللّغة الإنجليزيّة بوصفها خدمةً تطوّعيّة تقدمها لشعوب البلاد التي تقدم فيها خدماتها التطوّعية بإكسابهم لغة أجنبيّة غير لغتهم الأصليّة دون أيّةتكلّفة ماديّة عليهم. ومن هذه المشاريع، ما يلي:

2- 1- 2- 1 مشروع المتطوعين العالميين لتدريس اللّغة الإنجليزيّة في دول العالم VolunteersGlobal

وهو برنامج تطوّعي أُسّس سنة: 1984 م، ويقدم خدماته التطوّعية لكلّ الشعوب في كلّ أنحاء العالم. رسالته - وفقاً لأصحابه - هي: نشر السلام وتحقيق العدالة في كلّ أنحاء العالم من أجل تحقيق حياة أفضل للشعوب(Global Volunteers، تاريخ الإسترجاع: 28/ 10/ 2014).

وأضيف إلى ما سبق أنه لّما كانت إجادة اللّغة الإنجليزيّة تساعد المتحدّث بها على نجاح المتحدث بها وتفوّقه، ولأنّها "اللّغة العالميّة" المعتمدة في التجارة والتقانة وفرص العمل المختلفة، ولأنّ معرفة اللّغة الإنجليزيّة تساعد المتحدث بها على تجاوز أزمة الفقر– حسب وجهة نظر المنظمة – جعلت تعليم اللّغة الإنجليزيّة لغير الناطقين بها في كلّ أنحاء العالم ضمن مشاريعها التطوّعية تنفذه جنباً إلى جنب مع المشاريع التطوّعية الأخرى، فقضاء أسبوعين في خيمة التطوُّع وتلقي دروساً مكثفة باللّغة الإنجليزية يساعده على امتلاك مهارة التحدث باللّغة الإنجليزية خلال فترة قياسية، ستنهض به وبحياته نحو النمو والتطوّر والرفاهيّة!

لقد ربطت هذه المنظمة - وبعض المنظمات الأخرى في التجارب التي سأعرضها- بين خدماتها التطوّعية في تلبيّة حاجات البلدان الفقيرة والنامية من النمو والتطوّر في المجالات المختلفة لا سيّما الإقتصادية، وتعلّم اللّغة الإنجليزيّة بوصفِها الأداة التي ستمكّن شعوب هذه البلاد من الخروج من دائرة الفقر والتخلّف إلى حياة النمو والتطور والإزدهار في كلّ المجالات، وستسير في ركب البلاد المتطوّرة.

والعمل التطوّعي ليس مفيداً للمجتمعات فحسب، لكنّه مفيد للأفراد الذين يقومون بالأعمال التطوّعية أيضاً، فمن المدهش أن إعطاء

العمل التطوّعي القليل من الإهتمام ترتّب عليه الكثير من النتائج المفيدة والمتعلقة بتحقيق الرفاهيّة النفسية والجسدية للمتطوّع (see:A. Thoits, Peggy, and Hewitt, 2001)، بسبب ما يولّده لديه من شعور بالرضا النفسي لأنّه يسهم في تنمية المجتمعات، وتوفير الخدمات المختلفة، ممّا يحفّز المتطوعين للمشاركة في هذه البرامج التطوّعية، وتقديم الخدمات المختلفة. وتمتلئ المواقع الخاصّة بالعمل التطوّعي اللغوي بقصص المتطوعين التي يعبّرون من خلالها عن فرحتهم بالعمل التطوّعي والمساهمة في نشر اللّغة، وينشرون الكثير من القصص والطرائف التي حصلت معهم ليحببوا غيرهم بالعمل التطوّعي.

2- 1- 2- 1 مشروع تعليم الإنجليزيّة بلاد العالم International language programs[21]

2- 1- 2- 2 مشروع تعليم الإنجليزيّة في كوستاريكا English Volunteers for change in Costarica[22]

2- 1- 2- 3 مشروع تعليم الإنجليزيّة في سيريلانكا Sri Lanka Volunteers (SL)[23]

2- 1- 2- 4 مشروع تدريس الإنجليزيّة في تايلند Thi experience[24]

2- 1- 2- 5 مشروع تعليم اللّغة الإنجليزيّة في ألبانيا[25]

2- 1- 2- 6 مشروع تعليم الإنجليزيّة في فيجي[26]

2- 1- 3 ما غاية التطوع اللغوي الإنجليزيّ؟ من استعراضنا السابق، يمكننا القول بأنّ تلك المنظمات تهدفُ من خلال تقديم مشاريعها وخدماتها "التطوّعية" إلى شعوب البلاد الفقيرة والنامية إلى الترويج للّغة الإنجليزيّة ونشرها، بل تسعى أكثرها إلى فرضِ هيمنتها على الشعوب

الأخرى مهما كلّفها الأمر، فلجأت إلى إقناع شعوب هذه البلاد بالحاجة إليها وفق المعطيات الواقعيّة، وتتمّ عملية الإقناع بتقديم الإنجليزية بوصفها الوسيلة نحو التقدم والرفاهية،وفي هذا الصدد، يشير المشرف على المشروعات اللغوية في مؤسسة فورد الأمريكية إلى أنّ تعليم اللّغة الإنجليزيّة لغة ثانية (ESL) هو مفتاح التنمية المستدامة التي تشارك فيها الولايات المتحدة الأمريكية مع الدول التالية: أندونيسيا، الفلبين، تايلاند، الهند، تركيا، أفغانستان، باكستان، مصر نيجيريا، كولومبيا، البيرو (ينظر: فيليبسون، 2007م).

وتوفّر بعض المؤسسات التعليميّة في بريطانيا والولايات المتحدة الأمريكية دروسًا مجانيّة لتعليم اللّغة الإنجليزيّة على الشابكة، بإنشاء مواقع متخصّصة تزوّد المتعلم بكلّ ما يحتاجه من أدوات ودروس وتسجيلات سمعيّة وبصريّة توّفرها على موقع البرنامج الالكتروني، ويحرص القائمون على هذه المواقع على توفيرها بعدة لغات مثل: الفرنسية والفارسيّة، واالعربية، والإيطالية وغيرها، من أجل جذب أكبر عدد من الراغبين بتعلّم الإنجليزيّة من مختلف انحاء العالم، وتسهيل مهمّة التعرّف على هذه المواقع وما تقدّمه من خدمات، ودروس لتعليم اللّغة الإنجليزيّة.ومن الأمثلة على هذه البرامج:

- مشروع تيد للترجمة المفتوحة Ted Open Translation Project [27]

- مشروع مرحباً لتعلم الإنجليزيّة welcome to learn English [28]

- مشروع تحدَّث الإنجليزيّة Talke English [29]

2- 2 تجارب تطوّعية لغويّة فرنسيّة

تقدّم المنظمات الفرنسية الكثير من الخدمات التطوّعية لخدمة اللّغة الفرنسية لترويجها ودعم انتشارِها، في محاولة لاستعادة حضورها السابق في العالم، بخاصّة على الدول التي كانت قد استعمرتها وذلك من خلال عدّة هيئات ومؤسسات تتنازعُها الرغبة في إثبات نفسها مقابل الهيمنة اللغويّة الأمريكية، وسرعة انتشارها.

ففي عام 1883م وقّعت فرنسا معاهدة التحالف الفرنسيّ لنشر اللّغة الفرنسية، كما أقامت العديد من الهيئات والمنظّمات لدعم توسّع اللّغة الفرنسية عالمياًّ مثل: لجنة هوات (HouatCommete) التي أُسّست في عامّ 1966م للدفاع عن الفرنسية ولدعم انتشارها، وقامت فرنسا بحملة لدعم الفرنكفونية وتشجيعها (ينظر: فيليبسون، 2007م) في الدول التي كانت تحت سيطرتها العسكريّة مثل لبنان ودول المغرب االعربي وبعض دول القرن الإفريقي، مخصّصةً جزءاً كبيراً من ميزانيّتها لدعم اللّغة الفرنسية.

2- 2- 1 نماذج في التَّطوع اللغويّ الفرنسيّ

هنالك مشاريع عديدة في التَّطوع اللغويّ الفرنسيّ الذي يركز على تعليم الفرنسية، في الدول التي كانت تحت النفوذ الفرنسيّ، وسأتناول بعضاً من تلك المشاريع :

2.2.1.1 برنامج تحالف المتطوعين للفرنسية Alliance Française Volunteer Program [30]

وهو مشروع تنظّمه: لجنة واشنطن للفرنكفونيّة ويهدف هذا المشروع إلى نشر اللّغة الفرنسية والثقافة الفرنكونية في الولايات المتّحدة الأمريكية.

2- 2- 1- 2 مبـــادرة الوصـــول إلى مدغشـــقر Access Madagascar Initiative (31)

2- 2- 1- 3 مشروع: تعلّم الفرنسية في المغرب االعربي والسنغال وتوغو(32)..

4.1.2.2 برامج تطوّعية متنوعة في الشابكة

تـوفّر المؤسسـات التربويـة الفرنسـية مواقـع إلكترونيـة ودورات مجانيّـة لتعلـيم اللّغـة الفرنسـية، مـزودة بكـلّ مـا يحتاجـه مـن المـتعلم مـن دروس وتسجيلات مجاناً، ومن الأمثلة عليها:

2- 2- 1- 4- 1 **برنامج صباح الخير لتعليم اللّغة الفرنسية Bonjour**(33).

2- 2- 1- 4- 2 **برنامج تعلّم الفرنسية**(34).

2- 2- 2 ما غاية التّطوع اللغويّ الفرنسيّ؟ يقدّم الفرنسيون خدماتهم التطوّعية للبلاد التي كانت تحت سيطرتهم، ويهيّئ المشروع للمتطوعين فرصة تعليم اللّغة الفرنسية في تلك البلاد في مراكز متخصّصة، والإقامة مع العائلات في تلك البلاد والتواصُل معهم باللّغة الفرنسية، من أجل تقوية لغتهم، والإطلاع أكثر على ثقافاتهم، وتقديم الخدمات التطوّعية لهم، فالتطوّع في الدول "الفرنكوفونيّة"بالنسبة إلى الهيمنة اللغويّة الفرنسية هو طريقة ذكيّة لتثبيت وجودها وفرض سيطرتها وهيمنتها في تلك الدول دون الحاجة إلى استخدام القوّة العسكريّة.

ينطلق مصطلح الفرنكونية من مبدأ التقسيم الجغرافيّ للدول الناطقة بالفرنسية، وقد ابتدعهاأونزيمريكلّو (OnesimeReclu) في القرن الماضي في أثناء تصنيفه لسكان العالم انطلاقاً من اللغات التي يستخدمونها، فالفرنكوفونيّة كانت تعني الفرنسية،ثمّ سرعان ما تحوّل هذا المصطلح من دلالته الجغرافيّة ليحمل دلالاّت سياسيّة على يد الشاعر رئيس السنغال: ليوبولد سنغور (Leopold Senghor)، فقد توسّع المفهوم ليدل على الدول التي كانت مستعمرات للدولة الفرنسية في آسيا وإفريقيا وأوروبا (ينظر: كالفي، 2008)، فالفرنكوفونيّة بهذا المفهوم الجديد حملت دلالاّت الهيمنة السياسيّة الفرنسية على هذه الدّول، وهو ما لمسناه في التجارب التطوّعية التي عرضتُها، التي حرصَت فيها المنظمات التطوّعية على توطين الثقافة الفرنسية جنباً إلى جنب مع تقديم الخدمات التطوّعية لسكان تلك البلاد. وقد نشرت جريدة (Le Monde) الفرنسية خبراً مفاده أنّ الحكومة تنوي إرسال مئة ألف أستاذ جامعيّ فرنسيّ إلى إفريقيا لتدريب أساتذة الجامعات هناك لّمنع تراجع الفرنسية في إفريقيا، وقد خصصت لدعم هذا المشروع أربعة مليارات يوروعلى مدى ثلاث سنوات (see:« 100 000 professeurs pour l'Afrique » (afin de prévenir le recul du français, 20/ 3/ 2014:

إنّ الجهود التي تبذلها فرنسا في دفاعها عن الفرنسية وحمايتها، وتوطينها في الدول الفرنكوفونيّة تقع في إطار التنافس بينها وبين اللّغة الأولى في العالم وهي اللّغة الإنجليزيّة، فالإنجليزيّة "تتجاوز الفرنسية في كلّ شيء، فهي لا تتجاوزها بعدد الناطقين بها لغة أولى فحسب، إذ تفوقُها بأربعة أضعاف، بل تتجاوزُها على وجه الخصوص بأهميّة التّوسع الاّقتصاديّ والثقافيّ والسياسيّ للبلدان الناطقة باللّغة الإنجليزيّة ولا

سيّما الولايات المتحدة" (ينظر: كالفي، 2008). وتُعد التجربة الفرنسية في المحافظة على بقاء الفرنسية في إقليم "الكيبك" في كندا مثالاً حياً على إصرار فرنسا على المحافظة على وجودها الثقافيّ وإثبات نفسها أمام السيطرة الأمريكية، ونضالها المستمر "لضمان استمرار الشعب الفرنكوفونيّ في المقاطعة الفرنسية الوحيدة في كندا. إن اللّغة والشعب متشابكان أحدهما مع الآخر بشكلّ يستحيل معه الحديث عن الكيبكيين دون الحديث عن لغتهم، وبقدر ما كان النضال من أجل اللّغة مظفراً وُلِدَت حضارة حديثة وتأكدت الهويّة الكيبكيّة في كلّ الميادين" (الطيبي، 2003م، ص98). وفي سبيل المحافظة على الهُويّة الفرنسية للكيبكيين تقدم الهيئات والمنظمات تسهيلات لتعلّم اللّغة الفرنسية في إقليم الكيبك وبخاصّة لغير الناطقين بالفرنسية من المهاجرين، حيث تقدّم دائرة الهجرة في كيبك فرصة تعلم الفرنسية بالمجّان بأساليب تربويّة متعددة تمكنهم من اكتسابها، حيث تتكفل دائرة الهجرة بكلّ التكاليف[35]. ويوجد في فرنسا الكثير من الهيئات والمؤسسات التي تنفّذ الكثير من المشروعات التطوّعية في تعليم الفرنسية في كيبك مثل:

- مشروع Edu- inter[36]
- مشروع French immersion[37]

2- 2- 3 تجارب تطوّعيّة لغويّة ألمانيّة

من التجارب الدوليّة الأخرى التجربة الألمانيّة في خدمة اللّغة الألمانيّة، ومحاولة إثبات وجودها بين اللغات العالميّة شأنها شأن اللّغة الإنجليزيّة واللّغة الفرنسية، وقادهم قلقهم حيالها أن قاموا بحملاتٍ بعضها حقّق نجاحاً حول ضرورة إعطاء اللّغة الألمانيّة حقاً مساوياً مثل

اللغات الأخرى في المنظمات الدوليّة، وخصوصاً المنظمات الناشئة منها (ينظر: فيليبسون، 2007). ومن المبادرات التطوّعية في خدمة الألمانيّة:

2- 2- 3- 1 مشروع المدارس: شركاء المستقبل الألمانيّ

وهي مبادرة عالميّة لدعم اللّغة الألمانيّة أطلقها وزير الخارجيّة الألماني: فرانك فالتر شتاينماير، وخصص لها مبلغ: 45 مليون يورو لتمويلها، في إنشاء شبكة عالميّة تضم ألف وخمسمئة مدرسة شريكة في كلّ أنحاء العالم، ويجري تنفيذها بالتعاون مع الإدارة المركزيّة للمدارس الألمانيّة في الخارج ومعهد جوته والهيئة الألمانيّة للتبادل العلمي وهيئة التبادل التربويّ التابعة لمؤتمر وزراء الثقافة.

تهدف المبادرة إلى تعزيز شبكة المدارس الألمانيّة في الخارج والمدارس التي تمنح دبلوم اللّغة الألمانيّة، بالإضافة إلى توسيع التعاون بين المدارس لمواصلة تعزيز الألمانيّة لغة أجنبيّة في نظم التعليم المحليّة كما تُسهم المبادرة في توفير منح للدراسة في ألمانيا وإمكانيات من أجل التبادل الطلابيّ والشراكات المدرسيّة[38].

2- 2- 3- 2 برامج تطوعيّة متنوعة على الشابكة

توفّر المؤسسات التربويّة الألمانيّة دروساً مجانيّة لتعليم اللّغة الألمانيّة على الشابكة، حيث يقوم المتعلم بالتسجيل في هذه المواقع والبدء بأخذ دروسه مجاناً، حيث تتيح له فرصة التعلم بالاستماع إلى تسجيلات بهذه الدروس، كما توفر كتباً بصيغة (pdf) يتم تحميلها من البرنامج.ومن الأمثلة على هذه المواقع:

2- 2- 3- 2- 1 موقع Loecsen[39]

2- 2- 3- 2- 2 موقع About Education[40]

2- 2- 3- 2- 3 برنامج Easy online German[41]

2- 2- 4 تجارب أخرى في التطوّع اللغويّ

في هذا الجزء نرصد بقالب سريع بعض ملامح التطوع اللغويّ في كلّ من الصين وإسبانيا (مقاطعة كتالونيا تحديداً)، وذلك كما يلي:

2- 2- 4- 1 برنامج تعليم اللّغة الصينيّة للناطقين بغيرها Overseas Volunteer Chinese Teacher Program[42]

يهدف هذا البرنامج – وفق أصحابه- إلى تعزيز فهم العالم للغة والثقافة الصينيّة، كما يهدف إلى تعزيز العلاقات وتنميتها بين الصين والدول الأخرى، ويقدم خدماته التعليميّة للطلبة في كلّ أنحاء العالم من أساتذة متخصصين حاصلين على شهادات البكالوريوس أو أكثر في الآداب الصينيّة أو اللغويات أو لغات أخرى، أو العلوم والفلسفة وغيرها.

2- 2- 4- 2 برنامج التَّطوع اللغويّ الجامعيّ في الجامعات الكاتالانيّة[43]

أُسس مشروع التَّطوع الجامعيّ في الجامعات الكاتالانيّة عامّ 1996م في جامعة برشلونة المستقلة (UAB) بسبب الحاجة إلى وجود طلاب من الخارج، وللمحافظة على اللّغة الكاتالانيّة لغة للاستخدام الطبيعيّ ضمن القطاع التعليميّ وحمايتها من هيمنة اللّغة الإسبانيّة عليها، بخاصّة أنّ بعض الطلبة كانوا يطلبون من الأساتذة الجامعيين التحدث باللّغة الإسبانيّة لأنهم كانوا يجدون صعوبةً في فهم اللّغة الكاتالانيّة من الأساتذة.

كاتالونيا إقليم يعيش فيه سبعة ونصف مليون نسمة لهم لغتهم وثقافتهم الخاصّة، لكنه يخضع للحكم الإسبانيّ[44]، ويبذل سكان الإقليم جهودهم للمحافظة على هويّتهم الكاتالانيّة في ظل محاولات الهيمنة الإسبانيّة، ومن هذه الجهود تشجيع الهجرة إليها للدراسة، وتعليم اللّغة

الكاتالانيّة للمهاجرين وللطلاب مثل برنامج التّطوُّع اللغويّ الجامعيّ في الجامعات الكاتالانيّة.

وتهدف هذه المبادرة إلى مساعدة الطلبة الأجانب في الجامعات الكاتالانيّة على تعلّم اللّغة الكاتالانيّة والتأقلم معها حسب الواقع الكاتالانيّ، بالإضافة إلى تشجيع التبادل الثقافيّ واللغويّ بينهم وبين الطلبة المحليين، حيث يخصص الطلاب المتطوعون جزءاً من وقت فراغهم لمساعدة الطلاب المؤقتين في تعلّم اللّغة الكاتالانيّة والتأقلم معها حسب نمط الحياة الكاتالانيّة، وتشارك في المبادرات التطوّعية مختلف الجامعات الناطقة باللّغة الكاتالانيّة ضمن أراضي الدولة الإسبانيّة، مثل: جامعة جيرونا، وجامعة برشلونة، وروبيرا أوري بيرجيلي، بيدا، وجزر الباليار وغيرها.

ويركز المتطوعون اللغويون نشاطهم في مجالين:

1. المساعدة اللغويّة من خلال تشكيل أزواج من اللّغة نفسها أو التبادل اللغويّ.

2. الاستيعاب الاجتماعي اللغويّ، أي القيام بنشاطات متنوعة مثل النزهات أو ورشات العمل أو الرحلات وغيرها.

وكان من أهم نتائج هذه الحملة ازدياد أعداد الطلاب القادمين من بلدان أخرى إلى كاتالونيا بشكلّ ملحوظ فحسب إحصائيات عامّ 2006 كان العدد بحدود 8000 طالب سنوياً.

وفي عامّ 2002م أنشأت الحكومة الكاتالونيّة مشروع "متطوعون من أجل اللّغة"، وهو برنامج موجّه لتعليم المهاجرين اللّغة الكاتالونيّة. ويهدف هذا البرنامج إلى تعزيز اللّغة الكاتالانيّة عن طريق تعليم المتطوعين المهاجرين اللّغة الكاتالانيّة، حيث يقوم المتطوع بتخصيص ساعات معيّنة يتحدث فيها مع المهاجرين باللّغة الكاتالانيّة حتى يكتسب اللّغة ويكون

قادراً على التحدُّث بها بطلاقة[45].والتطوُّع الجامعيّ من أجل اللّغة مفتوح لجميع الطلبة ولا يوجد شروط محددة، لكنّهم يخضعون لدورات تدريبيّة ويزودون بكلّ ما يحتاجون من وسائل وأدوات.

الخلاصة والتوصيّات

عُني البحث بعرض مجموعة من التجارب االعربية والدوليّة في مجال التّطوّع اللغويّ، مبينـاًبعض الملابسات المحيطة بها والداعية إلى ظهورها، واهتماماتها، والأساليب والإدّوات التي اتّبعها المتطوّعون وأهم الانجازات التي حققتها، وقد خلص الباحث إلى أن البرامج التطوّعية اللغويّة الدوليّةتتميّز بجملة من الميزات ظهرت خلال عرض هذه التجارب، وهو ما منح اللغات الأجنبية حضوراً عالمياً يفوق حضور اللّغة االعربية في مختلف المجالات ولا سيّما على الشابكة، ولعلّ أهمّها:

1 .التخطيط الجيّد ووضوح السياسات الموجّهة تجاه هذه البرامج من الدولة. فقوانين الدول الأجنبية ترعى لغاتها، وتستصدر لها القوانين التي تحميها وتدافع عنها، وتضمن لها إلاّستمرار والبقاء، كما تقدّم لها الدعم الماديّ الكافي موجّهةً خطابها إلى مختلف المؤسسات والهيئات الرسميّة وغير الرسميّة من أجل دعم هذه البرامج، وهذا ما تفتقر إليه الدول االعربية، فأغلب المبادرات التطوّعية االعربية مبادرات خاصّة فرديّة أو مؤسساتيّة لا تلقى الرعاية الكافية من المؤسسات الحكوميّة، ولا تستصدر لها القوانين الكافية لدعمها،وقد خلق هذا فجوة كبيرة بينالأهداف والمساعيفي العمل التطوّعي االعربي والسياسات الحكوميّة الموجودةأدّت إلى تأخره وضعف إنجازاته، لذلك يوصي الباحث بضرورة دعم الحكومات االعربية للعمل التطوّعي وأن يقدم له الدعم الماديّالكافي، والدعم المعنويّ بجانب أهميّةاستصدار القوانين الموجّهة لخدمة اللّغة االعربية مثل قوانين منع استعمال اللغات الأجنبية في المؤسسات الحكوميّة، وتعريب التعليم، وغير

ذلك، فضلاً عن قوانين تدعيم العمل التطوّعي نفسه، وإزالة معوقاته التنظيميّة والإجرائيّة وغيرها.

2. أنّ حماية اللّغة والدفاع عنها ليس مقيّداً بالحدود الجغرافيّة للدولة،ولا سيّما عند الدول الكبرى مثل الولايات المتحدة وفرنسا، مما أدى إلى توسُّع هذه الخدمات التطوّعية إلى حدود الدول الأخرى بخاصّة تلك الدول التي كانت تحت سيطرتها العسكريّة، وذلك بهدف إثبات وجودها وإحكام سيطرتها من خلال الهيمنة اللغويّةوالإقتصاديةوالسياسيّةكما بينت التجربة الأمريكية والتجربة الفرنسية، متّخذة من البرامج التطوّعية غطاءً ناعماً لإعادة استعمار تلك الدول ثقافياًّ والسيطرة على ثرواتها بما يحقّق لها مصالحها الخاصّة، يشفع لها في ذلك تقدمها الإقتصاديّوالتقانيّ الكبيرين، مما يجعل المجتمعات الفقيرة متورطة بوهم أنها "النموذج المثاليّ" الذي يُحتذى به، وأنّ ما تقدّمه من خدمات "لغويّة" سيرفع من مستوى الحياة التي يعيشون، ويحقق لهم الرفاهيّة.

وفي المقابل فإنّ ضعف التقدم التقانيّ والعلمي يؤثر سلباً في إقبال العرب على اللّغة االعربية، ويُضعف ثقتهم بها، عندما يفيئون إلى الشابكة ليطلعوا على ما فيها من علوم ودراسات وأبحاث فلا يجدون أمامهم إلاّ علوماً مكتوبة باللّغة الإنجليزيّة أو غيرها، فالتقدُّم العلمي يفرض وجود اللّغة الأجنبية فرضاً أمام االعربي، ولتجاوز هذه المسألة فعلينا مضاعفة المحتوى االعربي على الشابكة بتشجيع مواقع ترجمة الدراسات والبحوث الأجنبية إلى االعربية، وإغناء المحتوى االعربي بالدراسات والإبحاث االعربية الإصيلة، ولعلّ المبادرات التطوّعية مثل مبادرة مَجْمَع اللّغة االعربية للشباب، ومبادرة تغريدات، والمترجم العراقيّ كلّها جديرة بالرعاية والعناية، وأن تنطلق في الدول االعربية مبادرات أخرى تحذو حذوها لما حققته من إنجازات مهمّة في مجال التَّطوع اللغويّ؛ فقد أثبتت المبادرات

االعربية التي ظهرت لنشر المحتوى االعربي على الشابكة أنّ مسايرة العالم في التقدّم التقاني في عالم الاتّصال والشابكة قد رفع من مستوى اللّغة االعربية وحضورها بشكلّ لافت. وهذا يعني أنّ خدمة اللّغة االعربية وحمايتها بالدرجة الأولى مرتبط بالتقدّم االعربي التقانيّفي المجالاتكلّها.

3. ركزت التجارب الدوليّة في التَّطوع اللغويّ– وفق رصدي لها– على تعليم اللّغة وفق برامج ومبادرات مخطط لها ومدعومة، ومع أهميّة هذا المسلك التطوّعي، وضرورة أن يكون التَّطوع اللغويّ االعربي شاملاً للتعليم ولغيره من المجالات الحياتيّة؛ فالتَّطوع اللغويّ الذي ننشده متنوع وملامس للمجالات التي تخدم االعربية، وهذا ما لاحظناه في مجال تدعيم االعربية في الفضاء الالكترونيّ كما في بعض التجارب التطوّعية اللغويّة االعربية.

4. وفرت بعض المواقع االعربية على الشابكة الفرصة للباحثين في تنمية قدراتهم البحثيّة، وتشجيعهم على المساهمة في إغناء المحتوى االعربي على الشابكة ببحوثهم ودراساتهم، وتشجيعهم على المشاركة في المسابقات الثقافيّة، وأتاحت لهم فرصة الإطلاع على التراث االعربي القديم، وتعميق صلتهم به، وإحياء التراث االعربي مرّة أخرى بالبحث والدراسة؛ لذلك فمن الضرورة دعم مثل هذه المواقع دعماً علمياً ومادياً وتوفير المواد العلمية والكتب والدوريات لا سيّما المصادر التراثية والموسوعات وزيادة مخزونها الثقافي والعلمي ممّا يساعد في إثرائها، واتّساع أفق البحث لدى الباحث االعربي، ودعمها بالمال الكافي للتزوّد بالمواد العلمية وللتعاقد مع الأساتذة والمثقفين الأكفياء للإشراف على المادة العلمية المقدّمة، وإجراء البحوث والدراسات بكلّ دقّة وموضوعية.

قائمة المصادر والمراجع:

المراجع االعربية:

1. القرآن الكريم.

2. الأبعاد الإستراتيجية للبرمجيات الحرة ومفتوحة المصدر، دراسة مقدمة من شركة فيجن للأنظمة المتقدمة، د.ن.

3. الإستراتيجية الوطنيّة للمحتوى الرقمي. المملكة االعربية السعوديّة، الرياض، 20/ 8/ 2010م.

4. جون جوزيف، اللّغة والهويّة قوميّة–إثنيّة– دينيّة، ترجمة عبد النور خراقي، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، ع 342، 2007.

5. روبرت فليبسون، الهيمنة اللغويّة، ترجمة سعد الدين حشاش، جامعة الملك سعود، السعوديّة، 2007م.

6. زينة وفيق الطيبي، كيبك أمريكا بالفرنسية، ترجمة وجيه جميل البعيني، دار الفارابي، بيروت، ط1، 2003م.

7. عبد السلام المسدي، الهويّة االعربية والأمن القومي دراسة وتوثيق، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، بيروت، ط1، 2014م.

8. عبد القادر الفاسي الفهري، أزمة اللّغة االعربية في المغرب، دار الكتاب الجديد المتحدة، ليبيا، د.ط، 2010م.

9. عمل الأفراد التطوّعي من مجرد الرغبة إلى الاّحتراف، مجلة خطوة، السنة الثانية، ع2، يوليو 2013م.

10. لويس جان كالفي، حرب اللغات والسياسات اللغويّة، ترجمة حسن حمزة، مركز دراسات الوحدة االعربية، بيروت، ط1، 2008م.

11. مجموعة مؤلفين، اللسان االعربي وإشكاليّة التلقي، سلسلة كتب المستقبل العربي (55)، مركز دراسات الوحدة االعربية، بيروت، ط1، 2007م.

12. محمد المختار ولد ابّاه، تاريخ النحو العربي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط2، 2008م.

13. المحتوى الرقميّ االعربي، قمة توصيل العالم االعربي، الدوحة، قطر، 5- 7 مارس 2012م، ورقة خلفيّة.

المراجع الإنجليزيّة:

14.Adriana Val, PolinaVingoradova, Heritage Briefs, university of Maryland Baltimore country, center of applied linguistic, 2010.

15. David crystal, English as a global language, Cambridge,second edition

16. David Crystal, The past the present and the future of world English

17. Peggy A. Thoits, Lyndi N. Hewitt, Volunteer work and well being, journal of health and social Behavior 2001, Vol 42, (June).

المواقع الإلكترونية:

1. الإّلوكة، الموقع الإّلكتروني: http://www.alukah.net /

3. أحمد أبو زيد محمد، في كوريا الجنوبيّة تعلم اللّغة االعربية بوابة المستقبل، مجلة المعرفة، السعوديّة، ع178، 4/ 1/ 2010م، الموقع الإّلكتروني:

http://www.almarefh.net/show_content_sub.php?CUV=365&Model=M&SubModel=134&ID=529&ShowAll=On

4. أمل شموني، هل يخاف الأمريكيون من تعلم اللّغة االعربية، نقلاً عن موقع الحرة الإّلكتروني بتاريخ: 17/ 10/ 2013م:

http://www.alhurra.com/content/resistance-to-learning-arabic-in-the-us/234957.html

5. بـــــالعربي أحلـــــى، الصـــــفحة الرئيســـــيّة علـــــى الفيســـــبوك:
https://www.facebook.com/bilarabiahla

16. التجارب الحسنة لـ Linguamon) في مجال التعدديّة اللغويّة، التجربة الحسنة: التطوع اللغوي الجامعي، على الموقع الإلّكتروني:
http://www10.gencat.cat/pres_casa_llengues/AppJava/frontend/llengues_bp_print.jsp?id=44&idioma=2

17. تعلم الفرنسية على الموقع:
http://mylanguages.org/ar/learn_french.php

. تعلّم الفرنسية في كيبك
.http://immigration-quebec.gouv.qc.ca/en/french-language/learning-

25. تعلّم الفرنسية في المغرب العربي والسنغال وتوغو
http://www.projects-abroad.org/volunteer-projects/language-courses/french/

6. تعليم الإنجليزيّة لغة ثانية التطوّعي
http://www.cal.org/caela/esl_resources/digests/SCHLUSBE.html.

7. تعليم الإنجليزيّة لغة ثانية التطوّعي في كوستاريكا
http://www.evolc.org/.

8. تعليم اللّغة الإنجليزيّة في سيريلانكا
http://www.slvolunteers.com/

9. تعليم اللّغة الإنجليزيّة في ألبانيا
http://www.gooverseas.com/volunteer-abroad/albania/love-volunteers/21042

10. تعليم اللّغة الإنجليزيّة في فيجي
http://www.gooverseas.com/volunteer-abroad/fiji/frontier/42164

11. تغريدات، العنوان الإلّكتروني: /http://taghreedat.com

12. جريدة:

« 100 000 professeurs pour l'Afrique » afin de prévenir le recul du français, Le Monde, 20/ 3/ 2014:

http://www.lemonde.fr/international/article/2014/03/20/100-000-professeurs-pour-l-afrique-afin-de-prevenir-le-recul-du-francais_4386703_3210.html

13. حُماة الضاد، أهداف الجمعية، ينظر على الموقع الإلّكتروني:

http://www.houmat-al-dad.yolasite.com/

14. شبكة صوت االعربية، الموقع الإلّكتروني (تاريخ دخول الموقع: 26/ 11/ 2014م):

http://www.voiceofarabic.net/

15. شبكة الفصيح للغة االعربية، الموقع الإلّكتروني:

http://www.alfaseeh.com/vb/forum.php

16. شبكة اللغويات، الموقع الإلّكتروني:

http://www.arabiclinguistics.net/vb/index.php

17. عثمان سعدي، بيان من الجمعية الجزائريّة للدفاع عن اللّغة االعربية، بتاريخ: 4/ 6/ 2014م، نقلاً عن الموقع الإلّكتروني:

http://cfijdida.over-blog.com/2014/01/8

18. لسان العرب، الموقع الإلّكتروني:

http://lisaanularab.blogspot.com/search/label/%D8%A3%D8%A8%D8%AD%D8%A7%D8%AB

18. مبادرة بالعربي، الموقع الإلّكتروني:

http://www.mbrfoundation.ae/ar/Projects/Pages/bel3arabi.aspx

20. مبادرة المدارس: شركاء المستقبل

http://www.goethe.de/ins/eg/kai/lhr/pas/ar7965708.htm

21. مبادرة الوصول إلى مدغشقر

http://www.accessmadagascar.org/Activities/French-language

22. مترجم، العنوان الإلّكتروني للموقع

/http://mo.moutarjam.com:

23. متطوعون من أجل اللّغة:

//https://www10.gencat.cat/pres_volull/AppJava

24. مجمع اللّغة االعربية على الشبكة العالميّة، الموقع الإلّكتروني:

/http://www.m-a-arabia.com

25. مجمع اللّغة االعربية للشباب العربي، الموقع الإلّكتروني:

#/http://www.kaica.org.sa

26. المحتوى العربي، المرقع الإلّكتروني:

http://www.econtent.org.sa/Pages/Default.aspx

27. محكمة إسبانيا الدستوريّة تعلق استفتاء استقلال كتالونيا، نقلاً عن: موقع الجزيرة. نت، الثلاثاء، 2014/9/30م:

http://www.aljazeera.net/news/international/2014/9/30/

28. محمد ربيع الغامدي، الموقع الإلّكتروني:

/http://www.mohamedrabeea.com

29. مدونة عبد الرحمن بودرع، الموقع الإلّكتروني:

http://www.boudraa.com/?cat=4

30. المرصد الأوّروبي، الموقع الإلّكتروني:

/http://europarabic.org

31. المشروع العراقي للترجمة، الصفحة الرئيسيّة على الفيسبوك:

https://www.facebook.com/Iraqi.Translation/info

= على تويتر: https://twitter.com/iraqitranslatio

32. ناسا بالعربي، العنوان الإلّكتروني على الفيسبوك:

https://www.facebook.com/NasaInArabic/timeline

الموقع الإلّكتروني: على تويتر:

https://twitter.com/NasaInArabic1

33. 3٪ نسبة المحتوى العربي على الإنترنت، نقلاً عن الجزيرة. نت، بتاريخ: 2/ 4/ 2012م، العنوان الإلكتروني:

http://www.aljazeera.net/news/miscellaneous/2012/4/2/3-

34. الوراق، الموقع الإلكتروني:

http://www.alwaraq.net/Core/index.jsp?option=1

المواقع الإلكترونية باللّغة الإنجليزيّة:

1. about education:
http://german.about.com/od/onlinecourses/a/An-Online-German-Course.htm
2. Alliance Française Volunteer Program
http://www.francedc.org/About-Us/Volunteer.aspx
3. Easy online German:
http://www.easy-online-german.com/
4. Edu- inter
http://learningfrenchinquebec.com/french-courses-for-adults/
5. French immersion
http://www.languagevacation.com/quebec_city_french_language_cultural_immersion_vacations_canada.html
6. Global Volunteers
http://www.globalvolunteers.org/
7. la francophonie:الموقع الرسمي ،
http://www.francophonie.org/
8. Language statistics & facts:نقلاً عن الموقع الإلكتروني
http://www.vistawide.com/languages/language_statistics.htm

9. Loecsen:http://www.loecsen.com/travel/0-en-67-2-1-free-lessons-german.html

10. Overseas Volunteer Chinese Teacher Program http://english.hanban.org/node_9806.htm#no3

11. talke English http://www.talkenglish.com/

12. Ted Open Translation Project https://www.ted.com/about/programs-initiatives/ted-open-translation-project#

13. welcome to learn English http://learnenglish.britishcouncil.org/ar/

الهوامش:

---

(1) - فالفرنكوفونيّة هي منظمة تضم الدول الناطقة بالفرنسيّة إضافةً إليها الدول التي كانت تحت الاحتلال الفرنسي ومن بينها لبنان ودول المغرب العربي، وتنفّذ هذه المنظمة سياسات وبرامج تعاون متعدد الأطراف بين الدول الأعضاء (سيأتي تفصيل لبعض دلالات الفرنكفونية في مبحث التطوع اللغوي الفرنسي).

= الموقع الرسمي للمنظمة الفرنكوفونية (تاريخ دخول الموقع: 23/ 10): http://www.francophonie.org/

(2) - 3٪ نسبة المحتوى العربي على الإنترنت، نقلاً عن الجزيرة. نت، بتاريخ: 2/ 4/ 2012م، العنوان الإلكتروني:

http://www.aljazeera.net/news/miscellaneous/2012/4/2/3- تاريخ زيارة الموقع: 25/ 10/ 2014م.

(3) - مجمع اللغة العربية الافتراضي، العنوان الإلكتروني:

http://almajma3.blogspot.com/تاريخ زيارة الموقع: 28/ 10/ 2014م

(4) - تغريدات، العنوان الإلكتروني: http://taghreedat.com/تاريخ زيارة الموقع: 28/ 10/ 2014م.

(5) - مترجم، العنوان الإلكتروني للموقع: http://mo.moutarjam.com/ تاريخ زيارة الموقع: 28/ 10/ 2014م.

(6) - ناسا بالعربي، العنوان الإلكتروني على الفيس بوك:

https://www.facebook.com/NasaInArabic/timeline

= الموقع الإلكتروني: على تويتر:

https://twitter.com/NasaInArabic1 تاريخ زيارة الموقع: 28/ 10/ 2014م.

(7) - بالعربي أحلى، الصفحة الرئيسية على الفيس بوك:

https://www.facebook.com/bilarabiahla تاريخ زيارة الموقع: 28/ 10/ 2014م

(8) - مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية، الموقع الإلكتروني:

http://www.m-a-arabia.com/ تاريخ زيارة الموقع: 28/ 10/ 2014م.

(9) - مبادرة بالعربي، الموقع الإلكتروني:

http://www.mbrfoundation.ae/ar/Projects/Pages/bel3arabi.aspx تاريخ زيارة الموقع: 28/ 10/ 2014م.

(10) - المشروع العراقي للترجمة، الصفحة الرئيسية على الفيس بوك:

https://www.facebook.com/Iraqi.Translation/info

= على تويتر: https://twitter.com/iraqitranslatio تاريخ زيارة الموقع: 28/ 10/ 2014م.

(11) - مجمع اللغة العربية للشباب العربي، الموقع الإلكتروني:

http://www.kaica.org.sa/# تاريخ زيارة الموقع: 28/ 10/ 2014م.

(12) - المرصد الأوروبي، الموقع الإلكتروني: http://europarabic.org/ تاريخ زيارة الموقع: 28/ 10/ 2014م.

(13) - شبكة اللغويات، الموقع الإلكتروني:

http://www.arabiclinguistics.net/vb/index.php تاريخ زيارة الموقع: 28/ 10/ 2014م.

(14) - شبكة الفصيح للغة العربية، الموقع الإلكتروني:

http://www.alfaseeh.com/vb/forum.phpتاريخ زيارة الموقع: 28/ 10/ 2014م.

(15)- لسان العرب، الموقع الإلكتروني (تاريخ دخول الموقع: 26/ 11/ 2014م):

http://lisaanularab.blogspot.com/search/label/%D8%A3%D8%A8%D8%AD%D8%A7%D8%AB

(16)- محمد ربيع الغامدي، الموقع الإلكتروني (تاريخ دخول الموقع: 26/ 11/ 2014م)http://www.mohamedrabeea.com/

(17)- الوراق، الموقع الإلكتروني

http://www.alwaraq.net/Core/index.jsp?option=1 (تاريخ دخول الموقع: 26/ 11/ 2014م)

(18)- الألوكة، الموقع الإلكترونيhttp://www.alukah.net/ (تاريخ دخول الموقع: 26/ 11/ 2014م):

(19)- شبكة صوت العربية، الموقع الإلكتروني

http://www.voiceofarabic.net/ (تاريخ دخول الموقع: 26/ 11/ 2014م)

(20)- مدونة عبد الرحمن بودرع، الموقع الإلكتروني

http://www.boudraa.com/?cat=4(تاريخ دخول الموقع: 26/ 11/ 2014م)

(21)http://www.goabroad.com/providers/international-language-programs-ilp/programs/volunteer-with-international-language-programs-ilp-24269.(تاريخ زيارة الموقع: 28/ 10/ 2014)

(22)- see: برنامج تعليم الإنجليزية لغة ثانية التطوعي في كوستاريكا (تاريخ زيارة الموقع: 28/ 10/ 2014)

.http://www.evolc.org/

(23)- see: برنامج تعليم اللغة الإنجليزية في سيريلانكا (تاريخ زيارة الموقع: 28/ 10/ 2014)

.http://www.slvolunteers.com/

(24)- see: برنامج تعليم اللغة الإنجليزية في تايلند (تاريخ زيارة الموقع: 28/ 10/ 2014)

.www.thai-experience.org

(25)- see: برنامج تعليم اللغة الإنجليزية في ألبانيا (تاريخ زيارة الموقع: 28/ 10/ 2014)
http://www.gooverseas.com/volunteer-abroad/albania/love-volunteers/21042

(26)- see: برنامج تعليم اللغة الإنجليزية في فيجي (تاريخ زيارة الموقع: 28/ 10/ 2014)
.http://www.gooverseas.com/volunteer-abroad/fiji/frontier/42164

(27)- مشروع (Ted Open Translation Project)(تاريخ زيارة الموقع: 28/ 10/ 2014)
https://www.ted.com/about/programs-initiatives/ted-open-#translation-project

(28)- مشروع:(welcome to learn English)(تاريخ زيارة الموقع: 28/ 10/ 2014)
/http://learnenglish.britishcouncil.org/ar

(29)- برنامج:talke English (تاريخ زيارة الموقع: 28/ 10/ 2014)
/http://www.talkenglish.com

(30)- (تاريخ زيارة الموقع: 28/ 10/ 2014) see:Alliance Française Volunteer Program
http://www.francedc.org/About-Us/Volunteer.aspx

(31)- see: مبادرة الوصول إلى مدغشقر (تاريخ زيارة الموقع: 28/ 10/ 2014)
http://www.accessmadagascar.org/Activities/French-language

(32)- see: مشروع تعلّم الفرنسيّة في المغرب العربي والسنغال وتوغو (تاريخ زيارة الموقع: 28/ 10/ 2014)
http://www.projects-abroad.org/volunteer-projects/language-courses/french/

(33)- برنامج: (**Bonjour**)(تاريخ زيارة الموقع: 28/ 10/ 2014)
http://www.bonjour.com/

(34)- تعلم الفرنسية على الموقع (تاريخ زيارة الموقع: 28/ 10/ 2014):
http://mylanguages.org/ar/learn_french.php

(35)- see: تعلّم الفرنسيّة في كيبك (تاريخ زيارة الموقع: 29/ 10/ 2014)
.http://immigration-quebec.gouv.qc.ca/en/french-language/learning-quebec/index.html

(36)- (تاريخ زيارة الموقع: 28/ 10/ 2014) see:Edu- inter
http://learningfrenchinquebec.com/french-courses-for-adults/

(37)- see: French immersion (تاريخ زيارة الموقع: 28/ 10/ 2014)
http://www.languagevacation.com/quebec_city_french_language_cultural_immersion_vacations_canada.html.

(38)- مبادرة المدارس: شركاء المستقبل (تاريخ زيارة الموقع: 28/ 10/ 2014)
=http://www.goethe.de/ins/eg/kai/lhr/pas/ar7965708.htm.

(39)- موقع: (Loecsen) (تاريخ زيارة الموقع: 28/ 10/ 2014):
http://www.loecsen.com/travel/0-en-67-2-1-free-lessons-german.html

(40)- موقع: (about education)(تاريخ زيارة الموقع: 28/ 10/ 2014):
http://german.about.com/od/onlinecourses/a/An-Online-German-Course.htm

(41)- موقع: (Easy online German) (تاريخ زيارة الموقع: 28/ 10/ 2014):
/http://www.easy-online-german.com

(42)- see: (تاريخ زيارة الموقع: 28/ 10/ 2014)Overseas Volunteer
Chinese Teacher Program
http://english.hanban.org/node_9806.htm#no3

(43)- ينظر: التجارب الحسنة لـ Linguamon) في مجال التعددية اللغوية، التجربة الحسنة: التطوع اللغوي الجامعي، على الموقع الإلكتروني (تاريخ زيارة الموقع: 28/ 10/ 2014): http://www10.gencat.cat/pres_casa_llengues/AppJava/frontend/llengues_bp_print.jsp?id=44&idioma=2.

(44)- ينظر: محكمة إسبانيا الدستورية تعلق استفتاء استقلال كتالونيا، نقلاً عن: موقع الجزيرة. نت، الثلاثاء، 30/9/2014م (تاريخ زيارة الموقع: 28/ 10/ 2014): http://www.aljazeera.net/news/international/2014/9/30/

(45)- ينظر: متطوعون من أجل اللغة (تاريخ زيارة الموقع 28/ 10/ 2014): //https://www10.gencat.cat/pres_volull/AppJava

حجاجية الخطاب التعليمي
للغة العربية في المرحلة الثانوية
* مقاربة تداولية*

الأستاذة: حلقوم نورة

جامعة حسيبة بن بوعلي /الشلف

مقدمة

اتّسع مجال الحجاج في الدراسات اللّغوية والبلاغية الحديثة، فلم يعد يقتصر دوره على التوظيف الانتقائي باعتباره عنصرا خارجيا ثانويا يوظّف فقط في مواقف تواصلية معيّنة، بل تحوّل مع تيار التداولية المدمجة في الدراسات اللسانية الحديثة، إلى عنصر كامن في اللّغة، سواء من حيث بنيته أو من حيث وظيفته. ومن هذا المنطلق يصير الحجاج فعلا كلاميا لابدّ من دراسته في نطاق اللّغة لا في البحث عمّا هو في الواقع خارجها.

لكنّ اللافت للانتباه أنّ هذه النظرية –الحجاج- لم تحظ باهتمام بالغ في مؤسّساتنا التعليمية أو بالأحرى في خطاباتنا التعليمية، فقد اختزلت في النصّوص الأدبية والدراسات النقدية، الأمر الذي جعلنا نسعى لمحاولة التأسيس لرؤى جديدة في إعداد الدرس اللغوي، تروم اقتراحا تعليميا نموذجيا يستجيب لطموحات المتعلمين وفق نظرة حداثية في مدارسنا؛ تقوم أساسا على استثمار المقاربة الحجاجية في تفعيل العملية التعليمية وهذا بطبيعة الحال مسايرة لروح العصر الذي يتطلّب التجديد

المستمرّ في التقنيات والآليات التربوية، لتبني أفضل المناهج والطرائق الكفيلة بتحسين العملية التعليمية والنهوض بها صوب آفاق أفضل.

كما ارتأينا أن يكون هذا التصوّر الاستشرافي منطلقا لبحثنا كونه من أكثر البنيات التي يمكن الاشتغال عليها في كلّ خطاب، لما فيها من قضايا مطروحة على سبيل إلقاء الحجّة وتأكيد المطلب من قبلها. ومن الأسئلة الاستشكالية التي دارت بخلدنا بهذا الصدد:

- **هل يوجد حجاج بوصفه استراتيجية تعليمية في التعليم الثانوي؟**
- **هل يكمن في النظرية التربوية (المقاربة بالكفاءات)؟ أم يكمن في النظرية اللسانية (لسانيات النصّ) أو فيما يعرف في الأوساط التربوية بـ (المقاربة النصّية)؟.**
- **إلى أيّ مدى يمكن استثمار الحجاج بوصفه مقاربة بيداغوجية في تعليمية اللّغة؟**

1- مفهوم الحجاج: إنّ الحجاج بقدر ما هو مألوف كممارسة، وحاضر في كلّ أنشطتنا اليومية، فهو منفلت ومتعصي على الإحاطة والتعريف. وذلك لتعدد استعمالاته وتباين مرجعياته إذ أنّ هناك حجاجا خطابيا (لسانيا) وحجاجا خطابيا (بلاغيا)، وآخر قضائيا أو سياسيا أو فلسفيا،... ولتحديد مفهوم دقيق للحجاج يجب علينا أن نلجأ إلى المعاجم والموسوعات.

أ- في المعاجم العربية: الحِجَاج والمحاُجَّة مصدر لفعل "حَاجَجَ" وفي لسان العرب لابن منظور وُجد ما يلي [1]

- **حَاجَجْتُهُ: أي غلبته بالحُجَّة التي أدليت بها.**
- **الحُجَّة: هي البُرهان أو ما دُفع به الخصم، وتجتمع الحُجَّة على حَجَجَ وحِجَاجْ، ويقال: حَاجَجْتُهُ مُحَاجَة وحِجَاجًا أي نازعته بالحُجَّة.**

- التَحَاجْ: هو التخاصم، والرجل المُحَاجِجْ هو الرجل الجَدِلْ.
- الاحْتِجَاجْ: مـن احْـتَجَ بالشـيء، أي اتخـذه حُجَّـة، ويقـال: أنـا حَاجَجْتُـه فأنـا مُحَاجُـه وحَجِيجُـه أي مُغَالِبُـه بإظهـار الحُجَّـة الـتي تعـني الدليل والبرهان. فالحجّة يستعملها المرسل وسيلة تأثير في الخصم، وهذا ما تذهب إليه مفاهيم الحجاج في المعاجم العربية، ولا سيما أنّ الحجاج يتمّ عـن طريـق علاقـة تخاطبيـة بـين طـرفين بينهمـا قضـية مـا و"تبعـا لـذلك يصبح الحجاج بعدا من أبعاد الخطاب الإنساني المكتوب والمنطوق" [2]

ومـن خـلال هـذه التحديـدات القاموسـية يبـدو أنّ لفـظ الحجـاج أو المحاجـة يحمـل في مضمونه دلالـة ومعنـى مسـتمدّين ممّـا يشـكلّ سـياقه أو شـرطه التخـاطبي المتمثـل في (التَخَاصُـمْ) و(التَنَـازُعْ) و(الجَـدَلْ) و(الغَلَبَـة) كعمليات مأخوذة هنا بمعانيها الفكرية والتواصلية [3].

ب- في المعاجم الفرنسية: لتوسيع أفق النظر اللغوي، لا بأس أن ننظـر في المعـاجم اللّغويـة الفرنسـية لنحـدّد الـدلالات المرتبطـة بـاللفظ: "argumentation" وأبرزهـا مـا جـاء بهـا في قـاموس "روبـير" (Robert) [4] التي تتجلى اختصارا فيما يلي:

- القيام باستعمال الحجج.
- فن استعمال الحجج أو الاعتراض بها في مناقشة معيّنة.
- مجموعة من الحجج، التي تستهدف تحقيق نتيجة واحدة.

وفي القـاموس نفسـه يشـير الفعـل (Argumenter) "إلى الـدفاع عـن اعتراض أو أطروحة بواسطة حجج أو عرض وجهة نظر معارضة مصحوبة بحجج" [5].

وجـاء في قـاموس "كـامبردج Cambridge" أنّ "الحجـاج هـو الحجـة التي تعلّل أو تبرّر مساندتك أو معارضتك لفكرة ما" [6].

ويمكن من هذا التحديد الدلالي اللغوي استنتاج النقاط التالية [7]:

– أنّ الحجاج يهدف إلى تأسيس موقف ما، ومن هنا فهو يتوجّه إلى متلق، إنّه يبحث دائما لأخذ قبول وموافقة ذلك المتلقي.

– أنّ الحجاج يعتمد على تقديم عدد كبير من الحجج مختارة اختيارا حسنا ومرتّبة ترتيبا محكما، لتترك أثرها في المتلقي، وهذه الخاصية تجعله يتميز عن البرهنة [8].

– أنّ الحجاج يتعلق بالخطاب الطبيعي من وجهتي الاستعمال والمضمون، فهو ذو فعالية تداولية جدلية.

– أنّ الحجاج يهدف إلى جعل العقول التي يتوجه إليها تنخرط في الأطروحة أو الدعوى.

– أنّ مجال الحجاج هو مجال الاحتمال وليس مجال الحقائق البديهية المطلقة.

ج- **في المعاجم الإنجليزية:** يشير مصطلح (Argue) في اللّغة الإنجليزيّة الحديثة إلى خلاف بين طرفين ويحاول طرف واحد أو كلاهما إقناع الآخر بوجهة نظره، وذلك بتقديم الأسباب والعلل التي تكون حجة مدعومة أو داحضة لفكرة أو رأي أو سلوك ما" [9].

وللدّلالة اللّغوية للحجاج بهذا المعنى ثوابت من أهمّها الخطاب المنجز والوضعية التواصلية بين طرفين والغاية التّوجيهية التأثيرية.

يتضح لنا من خلال تحديدات هذه القواميس لمفهوم الحجاج أنّه لا توجد اختلافات بينها من حيث الدلالة فالحجّة تحيل على الإثبات والدليل، والحجاج يطلق على التخاصم والمعارضة، والفرق الوحيد يكمن في الجوهر لا غير.

- **الحجاج اصطلاحا:** عُرِّف الحجاج من زوايا شتّى: السمات الموضوعية العامّة، أو البُنى اللّغوية المميزة، أو الغرض البلاغي والوظيفة الاتصالية وغيرها... وعلى الرّغم من اتّساع مجال البحث والنظر في قضايا

الحجاج، إلاّ أنّه يمكننا أن نستخلص أهمّ تعريف لهذه الآلية اللّغوية، وذلك من خلال تعريف (بيرلمان) (Perlman) "إنّ هدف نظرية الحجاج هو دراسة التقنيات الخطابية التي تسمح بإثارة أو تعزيز موافقة الأشخاص على القضايا التي تُقَدَّم لهم" [10]، وذلك عبر "ترسانة من الأساليب والأدوات يتّم اقتراضها من البلاغة، ومن غيرها كالمنطق واللّغة العادية" [11]، بما يعطي للرسالة قوّتها التأثيرية في المخاطبين، وتدفعهم إلى القبول بالرأي المعروض عليهم والإذعان له. ويذهب جان ميشال آدم إلى اعتبار الوظيفة الحجاجية وظيفة سابعة من وظائف اللّغة إضافة إلى الوظائف الست التي اقترحها (رومان جاكبسون) [12].

2- البعد الحجاجي في الخطاب التعليمي الشفهي للّغة العربية في المرحلة الثانوية: تستدعي عملية التأثير والإقناع في التَخَاطُب الإنساني آلية بيانية فاعلة لتحقيقه، لذا نجد الحجاج ميزة من ميزات هذا التَخَاطُب بمواقفه المتعدّدة، وأشكاله المتنوّعة بين الشفهية والكتابية بالإضافة إلى كونه يعطينا صورة كاملة عن قطبي عملية التخاطب (المتكلّم والمتلقي) فبواسطة الحجج المستعملة، ندرك شخصية هذين القطبين وإمكانياتهما، وهذا انطلاقا من كونه –الحجاج- "علاقة بين طرفين أو عدّة أطراف تتأسس على اللّغة والخطاب، يحاول أحد الطرفين فيها أن يُؤثر في الطرف المقابل جنسا من التأثير يوجه به فعله، أو يُثّبت لديه اعتقاده، أو يُميله عنه أو يصنعه له صنعا" [13].

فمن بين الأهداف الأساسية للعملية الحجاجية التأثير، فالنظرية اللسانية كان منطلقها من الفكرة الشائعة "أنّنا نتكلّم عامّة بقصد التأثير" [14]. ونفهم من هذه النظرية أنّها تبيّن لنا أنّ اللّغة تحمل بصفة ذاتية وجوهرية، وظيفة حجاجية.

وبالإضافة إلى التأثير، فالحجاج يعدّ أيضا شكلّا من أشكال التواصل والتفاعل والتحاور والتخاطب، وذلك لأنّه يمثّل "ظاهرة اجتماعية وثقافية له علاقة بالاستدلال والمنطق، محايث لنظام اللّغة الداخلي، ومنفتح على العالم الخارجي، ومرتبط بدواعي القول" [15]، فهو ظاهرة اجتماعية بامتياز، لأنّ قضاياه ليست محصورة في مجال معيّن، بل تمسّ كلّ القضايا التي تحوي المعارف الإنسانية على اختلاف مستويات طبقات المجتمع وفئاته.

ويجيب (فيليب بريتون) (PHILIP BRITON) في هذا الصدد عن السؤال "متى مارس الإنسان الحجاج؟ الجواب: منذ أن تواصل أو بالأحرى منذ أن كانت له آراء ومعتقدات وقيّم يحاول أن يتقاسمها مع الآخر" [16]، أمّا كيف يتمّ هذا التواصل؟ فيتمّ عن طريق الفعاليات التي في اللّغة (الأساليب) وبالنتيجة ستحدث مشتركات فكرية، قابلة للنقاش بين الطرفين؛ بمعنى إذا كان التواصل الخطابي مرتكزا على تداول الرسالة بين المرسل والمتلقي وفق نسق معيّن يوفر تفاعلا إيجابيا بينهما، فهذا يعني بالضرورة أنّ عملية التواصل البشري لا تحدث من غير تحقّق غاية ما، وبالطبع هذا غير حاصل، فالمتحقّق حتما أنّ هذا التواصل إنّما يحصل لإنتاج معرفة معيّنة مشتركة بين الطرفين، وذلك أنّه كلّما "كان تقاسم المعلومات موجودا كان ذلك شرطا لحدوث التواصل" [17].

وبما أنّ محور الاتصال في الحياة هو الإعطاء والأخذ في الخطاب فالموقف في الخطاب الحجاجي إذن هو موقف المخاطِب والمخاطَب؛ أي أنّ هذا الأخير يكون مشاركا للرأي متأثرا فيه، ومن خلال سياق الاستقبال يتّم التأثير والتوصيل ومن ثمّ التغيير عن طريق تمثّلات الحجج بتوظيف اللّغة، وعلى وفق هذا الفهم يكون المتلقي بالمستوى نفسه للمرسل. "ولعلّ

هذا ما يجعلنا نقول إنّ المتكلّم والمستمع الذي يصير هو نفسه متكلّما، وفقا لمبدأ العكسية (لبنفنيست) عضوان فاعلان في التفاعل الخطابي، وهو ما يوافق مفهوم التفاعل..." [18]. وأشار (بيرلمان) حيال هذا بأنّ اللّغة ليست أداة توصيل وتخاطب فحسب؛ وإنّما أداة تفاعل بين المتعارفين، وأنّ هذا البعد التداولي للّغة يستحضر حججا؛ لفهم كثير من الأنشطة اللّغوية، التي تتضمن قضية ما يكون فيها الهدف، لتأسيس بناء فكري عميق، تندمج فيه أبعاد المتكلّم والمستمع والمقام.

وممّا لا شكّ فيه أنّ الخطاب التعليمي مبنيا أساسا على التفاعل والتبادل والتحاور والتواصل الفعّال في إطار العلاقات الثنائية والجماعية بين الأستاذ والتلاميذ، حيث لا يمكن أن نتصور عملية تعليمية تَعَلُمِيَّة ناجحة بدون تواصل فعّال، مبني على أسس منهجية متينة، محترما للقواعد العلمية والشروط الضرورية لتحقيقه، ذلك لأنّ التعليم والتعلم ينبنيان على تبليغ وتبادل المعارف والخبرات، مثلما يعتمدان على التفاعلات والتأثيرات المتبادلة بين الأطراف المتواصلة. وبالتالي فإنّ "استيعاب الرسالة من المُخَاطِب (الأستاذ) تتوقف على طبيعة العلاقة المتكافئة المتوازنة بين طرفي العملية الاتصالية التعليمية التربوية". [19]

ولكي يتواصل الأستاذ مع التلاميذ في المرحلة الثانوية بكيفية جيّدة، ينبغي عليه أن يمتلك أربع مهارات أساسية هي [20]:

أولا- انتقاء محتوى الخطاب التواصلي: حيث يتمّ انتقاء مضامين الخطاب التواصلي في ضوء الأسئلة التالية: التي على الأستاذ استحضارها وهو يُعِدّ رسالته التعليمية:

- ما الغاية التي أسعى إلى تحقيقها؟ (النتيجة)

- من أين ينبغي أن أبدأ؟ (نقطة الانطلاق، أي وضعية التلميذ عند بداية التعليم) ويشتمل هذا السؤال على الأسئلة الفرعية التالية:
- من هم المخاطَبون (التلاميذ) وما هي مواصفاتهم وخصوصياتهم...؟
- ما هي معارفهم ومواقفهم وأنماط سلوكهم في الموضوع؟
- ما هي خبراتهم السابقة؟
- ما هي العناصر التي تشكلّ الأوّلوية عندهم (مستوى الخطورة ونوع التدخل)؟
- ما هو مستوى التجانس العقلي/الفكري والاجتماعي/الثقافي بينهم؟
- ما هي المفردات والصيغ والأفكار التي تلائم المتعلمين وتوافق مخيلاتهم وتمثُلاتهم للواقع المعاش؟

ثانيا- شروط بناء الخطاب: لكي يكون الخطاب وقائيا وذا وقع إيجابي في مجموعة المتعلمين لابدّ أن يحرص الأستاذ فيه على:

- إثارة اهتمام المتعلمين بأن يولد عندهم حاجات تشدّهم إلى موضوع لتدمجهم فيه بالتدرج.
- الإحاطة بكلّ جوانب الموضوع وأبعاده، في شكل نسقي تفاعلي.
- إبراز الأساليب الناجعة المعتمدة في مجال التعليم.
- العمل على بناء وترسيخ مواقف وأنماط سلوك إيجابية تتعلّق بالمتعلمين.
- تحديد الحيّز الزمني الذي يمكنه أن يشدّ فيه اهتمام المتعلمين للموضوع بدرجة عالية.
- اعتماد لغة تواصلية تناسب المتعلمين.

ثالثا- تبليغ الخطاب: تعتبر مجموعة المتعلمين مجموعة مستمعة بامتياز. ولذلك فالتفاعل معها لابدّ أن يكون منهجا حتّى يجعلها

أكثر انتباها بالموضوع. ويحدث ذلك حينما يكون الأستاذ قدّم الأسئلة المنهجية لعمله وأجاب عنها. ومن هذه الأسئلة:

- ما هو الهدف الحقيقي الذي أسعى لتحقيقه مع هذه المجموعة؟
- ما هي الأفكار العامّة والجزئية التي أعالجها في هذا اللقاء؟
- كيف أنظّم هذه الأفكار؟ ما هي المسلمات والإشكاليات التي أنطلق منها لمناقشة أفراد المجموعة؟
- ما هي الحجج والأدلة التي أوظفها ترسيخا للأفكار التي أناقشها بغية إقناع تلاميذي (حجج عقلية/ منطقية، أمثلة شعبية، أمثلة من الواقع المعاش، آيات قرآنية وأحاديث نبوية، أبيات شعرية..)؟
- ما هي المقاربات المنهجية التي أسلكها في التعامل؟
- ما هي الدعامات التكتيكية المساعدة في العمل؟

رابعا- قياس وتقويم أثر الخطاب التواصلي: إنّ استقبال الرسائل التعليمية خلال التواصل، ليس عملية استهلاكية، تقتصر على تلقي الخطاب من طرف التلاميذ دون معرفة وقعه في السلوك. لذلك ينبغي على الأستاذ أن يقيس الأثر الذي أحدثته الرسائل التواصلية في المتعلمين ويتمّ ذلك بإيجاد إجابات عن أسئلة يطرحها على نفسه من مثل:

- ما هي نتائج تعليمي؟ ويشمل هذا السؤال على الأسئلة الفرعية التالية.
- ما هي ردود أفعال المتعلمين في موضوع ما؟
- لماذا كانت ردود الأفعال سلبية تجاه موضوع معين بينما كانت إيجابية في موضوع آخر؟

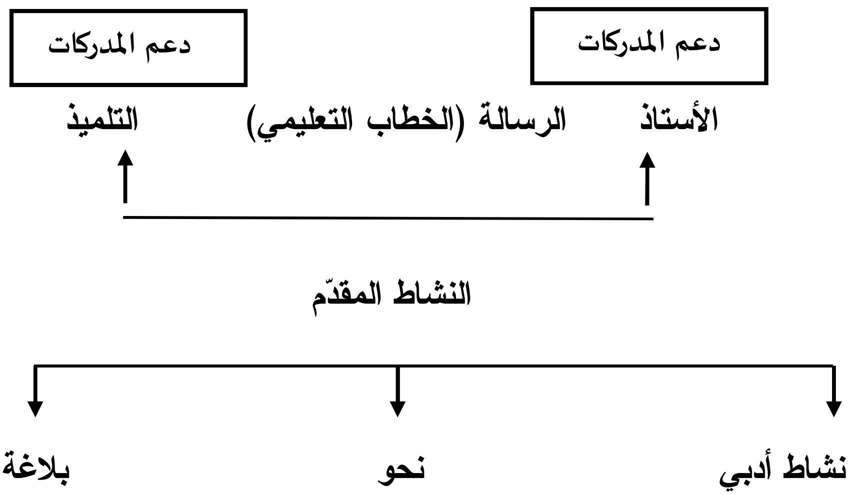
وبالإجابة عن هذه الأسئلة وغيرها يستطيع الأستاذ أن يُعيد النظر في بنية ومحتوى وطرائق التواصل، ويبني بشكلّ فعّال يعمل على توطيد علاقته بالتلاميذ، وبالتالي يصير فهم المحتوى التعليمي، متوقّف على ما

يوفّره المعلّم من جو اجتماعي؛ كالعطف والحنان، أو من ألفة بين كلا الطرفين، فالمُخَاطَبْ (التلميذ) لا يجب أن يكون مستمعا فقط كما كان في القديم، عندما كانت مهمّة المرسل التلقين والإلقاء، وإنّما يجب أن يكون جزءا فاعلا في عملية الاتصال ككلّ [21]. فيتحول من متلقٍ مخاطَبٍ إلى مرسلٍ مخاطِبٍ، فيسأل ويستفهم ويعبر عن رأيه وفهمه، كي يتمكّن الأستاذ من تقييمه وتقويمه.

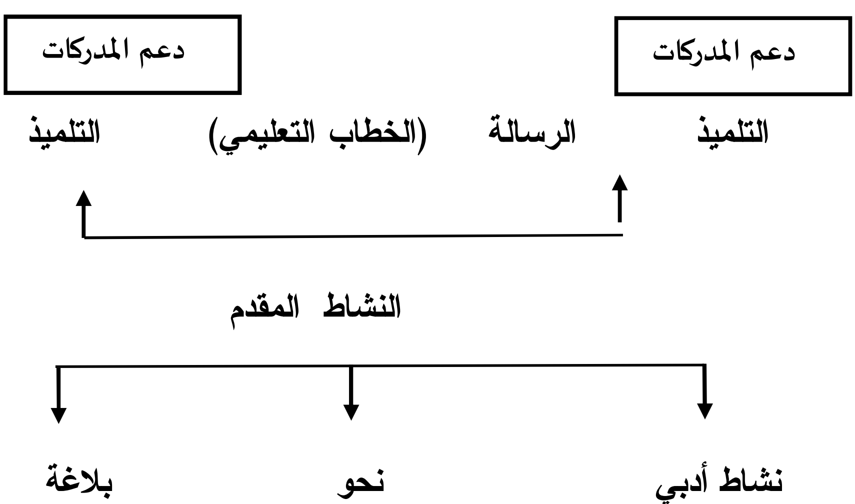
فمن أهداف المقاربة بالكفاءات هي جعل التلميذ محور العملية التعليمية في التعليم النشط. ولا ينحصر دوره في التلقين والاستقبال. بل هو مشارك ونشط ومتفاعل وإيجابي في المنهاج المبني على الطرائق النشطة فهو يتعلم بالنقاش والحوار، وتبادل الأدوار، والتعلّم التشاركي والتعاوني. ولعلّ هذا ما يكتسبه من مهارات وإبداء الرأي، واتخاذ القرار والتفسير والتعليل، وجمع المعلومات، والتعلم الذاتي، وحل المشكلات والابداع" [22]. فالمقاربة بالكفاءات إذن هي مسألة تحصيل للملكة اللّغوية (ما يساوي الملكة التواصلية)، أكثر ممّا تتعلق بالتلقين؛ علما أنّ ما يُعتد به علاوة على المسألتين، هو التملُّك الذي يُبنى أكثر عن خلوص التعلم.

وبالتالي فهي لا تعني في تعليمية اللّغات سوى تقريب المتعلم من القدرات التعبيرية بما فيها القدرة التواصلية والقدرة الأدبية الانطباعية أو الابداعية.

وهناك حقيقة تُقرّ بأنّ الخطاب التعليمي لا يقتضي أن يبقى المرسل مرسلا، والمستقبل مستقبلا، فقد يتحوّل المستقبل إلى مرسل والمرسل إلى مستقبل، وبهذا تتمّ عملية الاتصال بصفة عامّة بشكلّ دورة متكاملة تعرف بحلقة الاتصال [23]، فتكون العملية مجسّدة مثلما توضحه الخطاطة التالية [24]



ونفهم من خلال هذه الخطاطة أنّ الخطاب التعليمي في المرحلة الثانوية ووفق ما نصت عليه المقاربة المعمول بها حاليا في أوساطنا التربوية —المقاربة بالكفاءات- يقوم على ثنائية (المرسل والمرسل إليه) والمتمثّلة في (الأستاذ والتلميذ) على التوالي والتبادل، (أنا + أنت) أو (أنت +أنا)، فيمكن أن يكون الأستاذ ملقيا- وهو المتعارف عليه في العادة- والتلميذ متلقيا، وقد يتبادل الطرفان الأدوار، فيصبح التلميذ ملقيا باحثا عن المعرفة ومنتجا لها، والأستاذ متلقيا ؛أي مرشدا وموجها، ونمثّل له بالشكلّ التالي:



ونفهم من هذه الخطاطة أنّ التلميذ يكون ملقيا باحثا عن المعرفة ومنتجا لها، والأستاذ متلقيا مرشدا وموجها له، وذلك حينما يكون التلميذ في وضعية إجابة أو سؤال، أو يكون الأستاذ في تقويم نهائي لدرسه.

ولا مندوحة إن قلنا أنّ المتعلّم المعاصر هو القادر على المناقشة والحوار، وطرح الأسئلة، وإبداء آرائه وأفكاره، أو الإجابة على الأسئلة بحسب طبيعة الرسالة الموجهة وحسب وجهة نظره وفهمه لها.

ولمّا كان للكلام فعالية تواصلية بين مرسل ومستقبل، فإنّ التواصل عن طريق اللّسان يعد من أرقى ضروب التواصل كونه أداة للفصاحة، فعن طريقه تتخاطب الجماعات والأفراد، ويتمّ تبادل الأطروحات على اختلاف مستوياتها، فلا تواصل باللّسان من غير حجاج، ولا حجاج من غير تواصل"[25]، ومن هذا المنطلق أدخل بعض الدارسين الكلام المنطوق في الخطاب، فدخل بذلك التدريس بصفة عامّة والتدريس الثانوي بصفة خاصّة في دائرة الخطاب. حيث يمكننا القول أنّ الخطاب التعليمي الثانوي خطاب قيل على لسان الأستاذ "اجتهاد شخصي منه" أو غيره يحاول فيه تبسيط المادة التعليمية وجعلها في متناول التلاميذ، وهو من هذا المنطلق "عبارة عن نصّ أو جملة نصوص يعرضها الأستاذ على تلاميذه يقدّم رؤاه وأراء غيره في الموضوع الذي يدرّسه" وقد تكون هذه النصّوص شفهية من خلال الشرح والمناقشة والحوار وغيرها... أو نصوص كتابية؛ أي أنّه "خطاب يتكرّر فيه خطاب الآخر وهي ميزة خاصّة بالعمل التربوي"[26].

يقول (**جوسدورف**) (Gusdorf 1963): في هذا الصدد "من الممكن أن نقول أنّ كلّ حقيقة إنسانية ترجع إلى حقيقة الحوار والتعبير الشفوي" بمعنى أنّ للكلام أهميّة قصوى في حياة الإنسان وخاصّة حياته التعليمية، وهو دلالة على وجوده وتفاعله مع غيره.

ومن هذا المنطلق يكتشف التلميذ العالم ويبني معارفه من خلال التحدث والكلام الذي يشاركه فيه غيره، هذه الشراكة يوضحها (**جوسدورف**) قائلا: "إذا تَكلّمْتُ فذلك يكون لغيري أكثر ممّا هو لي، أتكلّم لأوجه إلى الغير ولأن يفهمني، فالكلمة هنا هي مثل همزة الوصل، لكن حتى يفهمني الغير لابدّ أن تكون لغتي لغته".

ووصولا بما سبق، فإنّ الخطاب الشفهي يكتسي أهميّة كبيرة، ويتبوأ المكانة الأوّلى في التعليم الثانوي؛ فالأساتذة يستخدمون بكثرة الخطاب الشفهي في تدريسهم، لأنّ أساس الدرس في المرحلة الثانوية مبنيٌّ على المقومّات الحجاجية المتمثّلة في الشرح والتفسير والتعليل والمناقشة من خلال الحوار المتبادل بين الأستاذ والتلاميذ، ولكي يمارس المخاطِب (الأستاذ) التدريس للعدد الهائل من التلاميذ، فهو يستعمل المناقشة لنموّ المهارات المطلوبة للتحدث أو يستعمل جماعات صغيرة للتدريب على التحدث كجماعات تُعِدُّ حديثا تبرز فيه أسس التحدّث الفعّال. لكنّ "المناقشة ليست مجادلة يحاول المتكلّم فيها أن يُثبت أنّه على صواب وأنّ معارضيه مخطئون. إنّها ليست مغالطة للحقائق، وليست جملا عادية لوجهات النظر من غير دليل. وهدف المناقشة ليس دائما الحصول على إجابات على أسئلة، ومع هذا فغالبا ما يكون الهدف أن نجد حلا لمشكلّة أو نصل إلى حكم يتّفق عليه جميع الأعضاء" [27]. وكلّما كان المدرّس طلق اللسان يتحدّث بدون تكلّف، كان وقعه ووزنه بين تلاميذه، وتعلقهم به أكثر والإقتداء به أكيداً وبالتالي اقتناعهم به، ولا نقصد الفصاحة هنا لوحدها، بل أن تكون مقترنة بالتبليغ والتوجيه. ولعل النظرية الحجاجية في اللّغة تقوم أساسا على هذين المبدأين.

ولو عدنا إلى مراحل إنجاز نشاط النصّوص الأدبية والتواصلية المقرّرة في كتب المرحلة الثانوية لوجدناها متبوعة بمناقشة تحمل قراءات متعدّدة ولا سيّما في مرحلتي "اكتشاف ومناقشة معطيات النصّ" و"تحديد بناء النصّ"، وفي "الاتساق والانسجام". فالمناقشة أهمّ مراحل الدراسة الأدبية؛ "فمن شأنها أن تدفع التلاميذ إلى المزيد من التمعن في النصّ بجميع مستوياته: الصوتية والمعجمية والتركيبية، وذلك من أجل إثبات فرضية معيّنة أو دحضها. سيجد المدافعون عن فرضية ما أنفسهم مضطرين للتنقيب في النصّ والبحث عمّا يدعمها، بينما يعمل الفريق المعارض على جمع الحجج والأدلة النصّيّة التي تفندها. والحاصل في كلّتا الحالتين مجهود فكري معتبر، وتواصل أدبي مثمر" [28]. وبالتالي فالنتيجة الحتمية لهذا النقاش هي اختفاء التفسيرات الواهية ذات السند الضعيف، وبروز التفسيرات القوية التي لا يلبث أن يشترك فيها أغلب تلاميذ الفصل. كما يمثل المعنى النهائي الذي يتمّ التوصّل إليه ثمرة جهود جماعية، تآزرت وتكاملت فيها كلّ الآراء بصورة تفاعلية تلقائية.

وتكون هذه المناقشة كما ذكرنا عن طريق الحوار وهذا الأخير يعد "أفضل أسلوب يتّخذه الإنسان بوصفه منهجا لنقل معلومات إلى غيره على أن يتّسم المحاوِر بالثقافة المتنوّعة والعلم الذي يخدم المحاوَر في إزالة الشبهات التي تشوب فكر الآخرين... والحوار هو لغة العقلاء، لا بدّ أن يتّسم المحاور بالحلم والمرونة وعدم التعصب ... والبعد عن الجدل الذي يخرج أسلوب الحوار عن غاياته [29]، وهو "إدارة الفكرة بين طرفين مختلفين أو أطراف متنازعة، وذلك عن طريق الأخذ والرد في الكلام وطرح الحجة، وبيان الرأي والرأي المضاد" [30]. وبذلك "...يكون الحوار بوجه عام بين طرفين: الأوّل يسأل والثاني يردّ، ويتعيّن فيه أن يكون ذا هدف يتعاون

الطرفان من أجل تحقيقه ويلتزمان لأجل ذلك بجملة من الضوابط والمقتضيات" [31].

وليس بخفي على أحد أنّ صلة الحجاج بالحوار أو الحوارية وثيقة؛ إذ من أوكد خصائص الحجاج أنّه حوار؛ حوار بين طرفين أو أكثر يحكمه الاختلاف والتباين بل التناقض أحيانا كثيرة. ولهذا تتباين الآراء فتختلف عندها الحجج وتتضارب الأدلة والبراهين. ويأتي بعضها ليدحض البعض الآخر ويفنّده ويشكلّ الطرف الأوّل في الحوار الباث، والطرف الثاني هو المتلقي. والثابت أنّ الباث يجادل المتلقي إمّا بشكلّ مباشر أو بشكلّ ضمني غير مباشر. وعندها يستدعي خطابا غائبا ويحاوره ويستدعي حججا يقارعها بحجج أخرى قد تدحضها وتفندها، ولهذا ندرك أنّه لا حجاج بدون حوار؛ فالحوار هو الأرضية التي عليها يتأسّس الحجاج وينبني، أو هو الفضاء الضروري لكلّ حجاج ، فلو وقفنا عند الحوار في الخطاب التعليمي لوجدناه "شكل من التفكير يشترك فيه الغير، والتفكير هو حوار مع الذات، فالحوار التربوي هو الذي يجعل المتكلّم يسمو إلى مستوى التفكير الشخصي" [32]، ويقول (لوري) (LEROY): "إذا وقفنا عند الوصف السطحي قد نكتفي بالقول أن هناك حوار بمجرّد التحدّث مع بعض وبمجرد ما نبلِّغ ونعطي ونأخذ، والحوار يعني تبادل المعلومات والتوصيل الثنائي".

ووصولا بما سبق فإنّ الحوار هو: طريقة نشطة، وأنّ الأطراف التي تتحاور باستطاعتها أن تتعلّم شيئا ما من بعضها، وبطبيعة الحال فالقسم الدراسي هو مكان يحدث فيه لقاء إنساني وتفاعل نفسي، واجتماعي تؤثر بواسطته الشخصيات في بعضها وتكون مصدر حثّ وإثارة فيما بينها، وبهذه الخصوصية يشكلّ المكان المفضل والأكثر ملاءمة لقيام حوار حقيقي

وفعّال. ويكون الحوار حقيقيا لما تتدخل الشخصية بكاملها وتندفع للتعبير عن انفعالاتها وأفكارها وتجاربها بصراحة وتلقائية، لأنّها تشعر بأنّها مقبولة من جهة، وتقبل بصفة كلّية أحاسيس وأفكار وتجارب الآخرين من جهة أخرى، لأنّها ترغب في لقائها، حتى وإن دفع ذلك إلى تغيير في مواقفها ونواياها من أجل التعاون في بحث مشترك" [33]؛ فأثناء الحوار "الأستاذ لا يتكلّم وحده؛ بل يكون هناك تفاعل متبادل بينه وبين التلميذ عن طريق المناقشة والتداول على موضوع ما، فيسأل المعلّم التلاميذ ويسمع منهم الأجوبة المختلفة لأجل التدريب على التخمين والحدس الذهني لتنمية الجوانب العقلية. وبما أنّ هذه الطريقة تعتمد على الأسئلة فيشترط لنجاحها أن تكون واضحة بسيطة" [34].

ومن مقومات الحوار في الخطاب التعليمي: الاستدلال: فالأستاذ عن طريق الحوار يقود التلميذ حتما إلى الاستدلال بوصفه شخصا لا يقبل الأحكام المسبقة ولا الأفكار الاعتباطية، ولا يخضع للتهديد والمساومة ولا للأسلوب العاطفي في التعامل مع المعرفة، وحتّى يتمكن المتعلّم من خوض حوار حقيقي وصادق لابدّ له بالطبع أن يسيطر ويتحكّم في عمليتين أساسيتين هما: التفاوض (NEGOCIATION) وعملية التبرير (JUSTIFICATION).

وانطلاقا من هذا التحاور سيكون التفاعل. ومن التفاعل سيكون التأثير والاستمالة. ومن الاستمالة سيكون الحجاج والإقناع.

لكنّ يجب أن نشير في هذا المقام إلى أنّ الحجاج لا يتجلى في الخطابات التعليمية الشفهية فقط؛ لأنّ هذه الأخيرة تقوم في التعليم الثانوي انطلاقا من الخطابات المكتوبة الموجودة في النصّوص، وهذا ما نصّ عليه منهاج اللّغة العربية حيث جاء فيه ما يأتي "قد استقر الأمر على أنّ

النصّ الأدبي في مرحلة التعليم الثانوي يدرس دراسة كلّية اعتمادا على كون النصّ ظاهرة لغوية متعدّدة الأبعاد معقّدة في تشكيلها ومضامينها الأمر الذي يجعل معالجة النصّ تستمد من آفاق مختلفة منها المقاربة النصّية" (المنهاج، ص 8)، التي تعني التعامل مع النصّ على أنّه وحدات لغوية ذات وظيفة تواصلية واضحة تحكمها جملة من المبادئ منها: الانسجام والتماسك أو الاتساق.

لأنّ النصّ في النهاية على حدّ تعبير (أيوالد لانغ) ما هو إلا شكل أو كيفية وجود العناصر اللّغوية في فعل التواصل. كما أنّ بحوث علم النفس اللغوي وعلم النفس المعرفي أثبتت أنّ النصّ هو أصغر وحدة في التعامل والتواصل وقد أكد هذا (هاليداي) في تجربته مع ابنته، وغيره من الباحثين مثل (شارول وآدم). فالمقاربة النصّية تعتمد على تفعيل الخطاب التعليمي بين الأستاذ والتلاميذ بواسطة تشريح وتحليل النصّ المفتوح الذي يكون أرضية لإنتاج نصوص أخرى ودروس أخرى غير متناهية عبر روافده المتفرغة منه.

والنصّ المقرّر "يعتبر ملفوظا يتطلب الاستجابة لأنّه مثير بدوره لعملية التلفّظ التي يستفزّ إليها الأستاذ والتلميذ في المناقشة والإثراء، وبذلك يستوي النصّ وكلام الأستاذ وكلام التلميذ باعتبارها جميعا ملفوظات ونصوصا وخطابات بكلّ بساطة" [35]؛ لأنّ الملفوظ هو "جملة ما يتلفّظ به الإنسان ويكون محدّدا ببداية ونهاية، كأن يكون محصورا بين سكونين في الخطاب الشفوي، أو بين علامتي ابتداء وانتهاء في الخطاب المكتوب والملفوظ بذلك يكون جملة أو فقرة أو نصّا، ويطلق على صاحبه اللافظ" [36]، والنصّ باعتباره ملفوظا فإنّه يتضمّن قواعد التلفّظ التي ينبغي غرسها في ذهن التلميذ حتى يتمكّن من إنتاج نصوص أخرى على

النمط المقروء أو المسموع أو المشروح. وبالتالي يستطيع التلميذ في المرحلة الثانوية أن يكتب موضوعا أو أن يكتب مقالة بل ويكتب نصّا؛ فهو قادر على إنتاج نصّ حجاجي يدافع فيه عن رأي أو يدحض فكرة معيّنة باعتماد قوة الحُجّة وسلامة التعبير.

ومن ثم حقيقة في البحث الحجاجي تؤكد على أنّ كلّ النصّوص والخطابات التي تنجز بواسطة اللّغة الطبيعية حجاجية، لكن مظاهر الحجاج وطبيعته تختلف من نص لنص ومن خطاب لخطاب. وهذا شأن النصّ التعليمي باعتباره نمطا من أنماط النصّوص المتعدّدة.

وتتجلى أهداف النصّ في العملية التعليمية التأثير في المتعلم لتحقيق المشاركة في الخبرة مع المعلم، وذلك من أجل "التأثير على أفكاره لتعديلها وتغييرها أو على اتجاهاته أو على مهاراته" [37] من خلال النصّوص التعليمية المتداولة بين المعلم والمتعلم. ومن هنا، فإنّ الهدف الذي يتوخاه النصّ في العملية التعليمية، هو تعبير عن نيّة تعلن عن التغيير الذي يرغب المدرس في إحداثه لدى التلميذ، أي تخبر بماذا سيكون التلميذ قادرا على إنجازه بعد الانتهاء من الدرس أو من مجموعة من الدرس" [38].

وبما أنّ الحجاج كامن في اللّغة، وهدفه الإقناع، فاللّغة تهدف إلى تحقيق غاية معيّنة، وفي الخطاب التعليمي غايتها الوصول بالتلميذ إلى استنتاج القاعدة وفهمها وإعطاء أمثلة واقعية عن ذلك، كما أنّ الحديث الذي يتمّ بين المتكلّم (الأستاذ) والمتلقي (التلميذ) تكون غايته التأثير والتعديل في سلوك المتعلّم وفكره. فالكلام لا يُعبّر عن شيء فقط، وإنما يُفعّل أيضا، فالكلام فعل وبهذا تدرس اللّغة على أساس استعمالنا لها.

فتحليل اللّغة تداوليا يوصلنا إلى فهم ما يحيط بنا بعيدا عن كلّ تحليل تجريدي ما ورائي. وبالتالي يكون سلوكنا اللغوي أفعالا كلامية،

لأنّ كلّ لغة فعل كلام، فالتهديد والمدح والإطراء والدعوة والنفي والرفض والقبول والتعزية والتحدي والاعتراف... كلّها أفعال كلامية تنجز، لكنّ هذه الأفعال الكلامية لا تتحقّق ولا تنجز بالطريقة نفسها في كلّ الوضعيات. فوضعية التواصل مثلا في العملية التعليمية تفرض صيغة الفعل الكلامي. إذن فعمق العلاقة بين المرسل (الأستاذ) والمتلقي (المتعلم) هي السبب الرئيسي في تحديد صيغة الفعل الكلامي. كما أن الأساتذة في العملية التعليمية يوظفون أفعالا كلامية أكثر من غيرها. فالمتكلّم هنا (الأستاذ) يأمر مثلا المتلقي (المتعلّم) بفتح كراسه وغلقه وقد يسأله عن حفظه لقاعدة ما وهذه الأفعال الكلامية قد لا نجدها بكثرة في وضعيات خطاب وتواصل أخرى، فلغة الأستاذ قد تكون عنيفة. كلّها استفهام وطلب مباشر.

وقد قسّمت الأفعال الكلامية تقسيمات متعدّدة لكنّنا سنقف عند تقسيم فالفيلسوف (**جون سيرل**) (J. R . SEARL) كونها ستساعدنا في تحليل أفعال الكلام المستعملة في المرحلة الثانوية خاصّة المتعلّقة منها بخطابات الأساتذة المقدّمة أثناء سير نشاط الظواهر اللّغوية. حيث قسم الأفعال الكلامية إلى أفعال كلامية مباشرة: وهي عبارة عن الأقوال التي تدلّ صيغتها على ما تدلّ عليه الأقوال؛ أي الصّيغة تساوي المحتوى، أو بتعبير آخر هي الأفعال التي يكون فيها تطابق بين معنى الجملة أو بين الفعل الكلامي وما يقصده المتكلّم و يفهمه المخاطب، وتنحصر هذه الأفعال في الخطاب التعليمي للمرحلة الثانوية فيما يلي:

1- **<u>الأفعال الكلامية الدالة على الإثبات</u>:** كقول الأستاذ (المتكلّم) مثلا أثناء شرحه لدرس المجاز المرسل: "قلنا أنّ كلّمة مرسل بمعنى غير مكلّف بعلاقة معيّنة أو محدّدة، وإنما له علاقات مختلفة تعرف

من خلال السياق≠ لأنّه عندما تكون له علاقة واحدة –وهي علاقة المشابهة يصبح استعارة≠ إذن فالعلاقة بين الإنسان والأسد المذكور هي علاقة مشابهة ≠ إذن فهو مقيّد بعلاقة واحدة"

2- **<u>الأفعال الكلامية الدالة على الاستفهام</u>**: الأستاذ (المخاطِب): مثلا "من يذكرنا بأهمّ المنصوبات من الأسماء؟ (المتعلمون) "الحال، المفعول به، المفعول المطلق، التمييز".

(الأستاذ) إذن : " ما هو التمييز؟ (التلاميذ: كلّ واحد يعطي تعريفا خاص حسب فهمه)

الأستاذ (بعد شرحه لمعنى التمييز مثلا) "هل فهمتم ماذا أقصد"؟.

المتعلمون (نعم يا أستاذ) .

3- **<u>الأفعال الكلامية الدالة على الأمر</u>**: " .. لا يمكن أن نتصوّر وجود لغة دون جماعة لغوية تستعملها كقول الأستاذ للمتعلمين: ماذا أيضا؟ (أثناء إجابتهم المختلفة عن سؤاله) "دونوا القاعدة"- "افتحوا الكرّاس" "انتبهوا معي" "لاحظوا معي جيدا" "يكفي حديثا" ...إلخ. وهذا يعدّ أمرا صارما.

4- **<u>الأفعال الكلامية الدالة على الإخبار</u>**: تدلّ عليها الأفعال القائمة على الإخبار، وتكمن وظيفتها في نقل المخاطِب (التلميذ) إلى وضع معرفي جديد.

فالأستاذ هنا يؤدي دورا هاما في العملية التواصلية الإخبارية فهو يأتي بمعلومات وبأخبار جديدة يعيها ذهن المتعلم، ويستقبلها بوضعيات معرفية جديدة تساعده أثناء سيرورة الدرس.

كقول الأستاذ مثلا "إذن : تحدثنا فيما سبق عن البلاغة وقلنا بأنها تنقسم إلى ثلاث أقسام" ، "تطرقنا إلى أنواع الجناس وقلنا هناك أربعة أشياء يجب أن تتعلق بهاتين الكلّمين".

5- **الأفعال الدالة على الحكم:**

إذن ≠ الآن نواصل≠ ديرو عنوان جانبي.."،

الآن" أملي عليكم تعريف التمييز و أنواعه.."

6- **الأفعال الدالة على العرض:** تستعمل لإقناع المتلقي (التلميذ) وتنحصر هذه الأفعال في الإثبات، التأكيد، النفي، الوصف، التعريف، التأويل، الشرح، التوضيح...

ففي درس "التمييز" الأستاذ مثلا يستعمل بعض أفعال العرض كإثبات صحة التعريف بتقديم أمثلة عن ذلك، وتأكيد الأمثلة بإعرابها لتتضح الفكرة لدى المتعلم، وتترسخ المعلومة في ذهنه حتى وإن لم يحتاج إلى الشرح المطول ولا يقتضي من الأستاذ الإطناب أو ما يسمى باللفظية الزائدة أثناء الشرح. والأمثلة هنا هي بمثابة تمثيل ونحن نعرف بأن التمثيل يعدّ من دعائم الخطابة لما يحققه من إقناع وتأثير؛ إذ أن إعطاء المثل أو المثال انتقال بالسامع من الغموض إلى الوضوح، من العام إلى الخاص، ومن المجهول إلى المعلوم وفي ذلك إفهام له، وتأثير فيه وإقناعه بموقف ما؛ فهو بذلك خير طريقة للتدليل وأصح حجة للإقناع. بالإضافة أيضا إلى وسيلة الاستشهاد كأن يقول الأستاذ: مثلا في نص مدح الرسول (ص) هل ترى في مقارنة الرسول بباقي الأنبياء وباقي الخلق ما يخدم المدح؟ وضح ذلك؟

- هل وصل الشاعر إلى إقناعنا بأنّ محمدا أفضل المخلوقات؟ علل

ويستشهد التلاميذ في إجاباتهم بما يحفظونه سواء أكان استشهادا من النصّ المدروس أو استشهاد من القرآن أو الحديث النبوي أو أبيات شعرية أو مثل وحكمة وغيرها...

وأمّا النّوع الثاني فيتمثّل في **الأفعال الكلامية غير المباشرة** وهي تلك الأقوال التي لا تدل صيغتها على ما تدل عليه، أو بمعنى أخر الفعل الذي لا يطابق فيه قصد المتكلّم معنى الجملة والذي يفهمه المخاطب من مجموع أوضاع التواصل، ويرى "**سيرل**" بأنّ سلوكاتنا اللّغوية اليومية تزخر بالأفعال الكلامية غير المباشر؛ بل أنها هي أكثر استعمالا من باقي أنواع الأفعال، لذا يتعيّن على المتخاطبين اكتساب القدرة على التمييز بينها وبين الأفعال المباشرة، ويكون ذلك خاصّة بالرجوع إلى مقام الكلام. وينبّه "**سيرل**" إلى أنّ الخطأ في تأويلها يمكن أن يتسبب في اضطراب عملية التبادل الكلامي [39]. وأبرز مثال على ذلك المثال المشهور: هل يمكنك أن تناولني الملح ؟ فظاهره استفهام ولكن دلالته لا تشير البتّة إلى الاستفهام وإنّما إلى الطلب [40].

ونجد هذا النوع من الأفعال الكلامية في الخطاب التعليمي، وتتجلى فيما يسمى بالاستفهام البلاغي ونجد أيضا هذا النوع من الأفعال الكلامية عند العرب القدامى الذين انتبهوا إلى الظاهرة، وعدّوها من فروعه ويشكلّ ذلك تقدّما لا مثيل له في الدراسات اللّغوية الأسلوبية.

وتجدر الإشارة إلى استعمال الأساتذة لأفعال الكلام غير المباشرة في الخطاب التعليمي: كاستعمال التشويق مثلا للولوج في صلب الموضوع أثناء تقديم درس ما، خاصّة في نشاط الظواهر اللّغوية. فالأستاذ (المتكلّم) هنا يستعمل نصوص القراءة لاستخراج الأمثلة ليشوّق التلاميذ (المتلقين) لاستنباط عنوان الدرس، ولفت انتباههم إلى ما هو مهم في الموضوع لإثارة مجموعة من التساؤلات التي يطرحها في ذهنه.

وبالتالي دفع الأفكار أو بالأحرى الحديث أثناء الإجابة عن تساؤلات الأستاذ (المتكلّم)، وتحديد الإشكاليات المطروحة في الموضوع لتقريب المتلقي (المتعلم) من المادة بوصفه باحثا ومتكونا فيها. أي أنّ الأستاذ ينبغي أن يبدأ من حيث يوجد التلميذ. فيختار مثلا بيتا معينا من النصّ الشعري ويبني به درسه، أو أن يأخذ وضعية معية مثلا كالطرق على المكتب كي يسكت تلاميذه ويثير انتباههم إلى الدرس فيقول: "يبدوا أن الطرق على الطاولة أصبح أمرا تقليديا؟ على ذكر التقليد، تعوّد الشعراء العرب في الشعر العربي على نمط معيّن، ثمّ انتقلوا إلى نمط جديدا، إذن فلنكتشف معا هذه التجديدات التي طرأت على الشعر".

إذن الأستاذ هنا انطلق من فوضاهم إلى النصّ فهو من جهة هدأهم ومن جهة أخرى أثار انتباههم للدرس. أو كقوله "قلنا أنّ الطرق حرك الأذن فسمعت، فنفذ إلى القلب فتحرك، فأوصى إلى العقل فقال التفت، إذن

درسنا اليوم هو ...". فشعارنا في التدريس دوما: "إذا لم نشعر بالمتعة ونحن ندرّس، فما حاجتنا إليه". وهذا ما يعرف في العملية التعليمية بوضعية الانطلاق أو (التمهيد للدرس). أو ما نسميه في الحجاج بالبنية الاستهلالية أو الافتتاح؛ "فمن المعلوم أنّ الاحتجاج يكون الهدف منه إثارة اهتمام المتلقي، وتهيئته لتقبل مضمون الخطاب (وضعه في الصورة)، وكسبه إلى جانب دعوى الخطيب، ويقول في هذا الصدد الدكتور محمد الولي: "إن الغاية من الافتتاح هي كسب المخاطب لمصلحة الأطروحة التي تدافع عنها" وللافتتاح على وجه العموم ثلاث وظائف هي:

- إثارة انتباه المتلقي.
- تهيئته لأجل الاستفادة
- استمالته.

وأهمية هذه العناصر تختلف باختلاف أجناس الخطابة [41].

كما تستعمل أفعال كلامية غير مباشرة في الخطاب التعليمي؛ وتعدّ أفعالا كلامية إيجابية أكثر من سلبية كالأحكام مثلا : فالأستاذ هنا لا يطلق حكما على التلميذ أثناء إجابته الخاطئة بقوله له: "هذا خطأ" لأن الأستاذ هنا قد مسّ نفسية المتعلم، وقد يزرع في نفسه حالة من اليأس والفشل، وعدم تكرار المحاولة مرة ثانية لاعتقاده أنّ ذلك خطأ، وبالتالي عدم نجاح العملية التواصلية وتدني مستوى المتعلم، على عكس قول الأستاذ للمتعلم أثناء إجابته "نعم حاول أكثر"، أحسنت لكن حاول مرة ثانية"، "تقريبا" أو باستعمال تعابير الوجه الدالة على الرفض لكن بطريقة غير مباشرة، وبالتالي المحاولة من جديد. وهذا ما يمكن تسميه بأسلوب التعزيز.

بالإضافة أيضا إلى المظهر اللائق للأستاذ فهو سلوك مظهري مميّز، يستهدف الانسجام مع الصورة النموذجية لشخصية الأستاذ في أذهان تلاميذه. ويروم استمالة العيون بوصفها الطريق إلى التلاميذ، فالظهور بمظهر حسن يغري الناظر بالمتابعة لا محالة، ويجب الإشارة هنا إلى أنّ هذه الأفعال قد يوفّق فيها الأساتذة ذوي التكوين والخبرة والمستوى الثقافي.

وعلى العموم فإنّ هذه العمليات، هي في جوهرها التزام بآداب معينة في الكلام، وكما يمكن اعتبارها أيضا نوعا من الاستراتيجيات والتكتيك في الكلام، هدفه إيجاد أنجع السبل لتبليغ القصد والتأثير في المخاطب.

بالإضافة أيضا إلى أنّ الأستاذ في القسم يلجأ لعدة روابط حجاجية ولغوية من أجل الربط بين عناصر الدرس نذكر على سبيل الذكر لا الحصر:

مثلا في المقدمة (وضعية الانطلاق): يستعمل (في البداية، في هذا النطاق، بصدد، بالمناسبة، بخصوص، في خضم، فيما يتعلّق).

مثلا قوله: فيما يتعلق بالدرس السابق من يذكرنا بأهمّ الشعراء الذين ناصروا الدعوة؟

أو كأن يقول: "بالمناسبة هل أنجزتم الأعمال التي كلّفتكم بها أمس"؟ أو "بالمناسبة إنّ الامتحانات على الأبواب لذا استعدوا جيدا".

وفي منطق الأسباب يعتمد على روابط من قبيل (لأجل، لكنّ، بسبب، لأن، إثر ذلك، بما أنّ، لهذا، نظرا لأنّ). ونأخذ على سبيل المثال قول الأستاذ لأحد تلاميذه: "أنت هنا في المدرسة لأجل طلب العلم وليس للهو والمزاح" أو قوله "بما أنّكم فهمتم الدرس إذن فلا داعي لأن أعيد".

أمّا في منطق النتائج: (صفوة القول، نتيجة، بالتالي، عقب ذلك، بعد ذلك، ومنه، إذن، نستنتج، مجمل القول..."

كأن يقول الأستاذ مثلا: "في نهاية الدرس إذن من يعيد لنا ما قلناه باختصار" وهذا من أجل تأكيد الفهم.

خلاصة: وصفوة القول أنّ الخطاب التعليمي حجاجي بالدرجة الأوّلى، لكونه خطابا متلفّظا به، يفترض متكلّما ومستمعا، تتوافر فيهما قصديه التأثير، بوجه من الوجوه، لإيصال رسالة ترمي إلى تعديل موقف المتلقي أو تغييره في إطار وظيفة الحجاج الذي ينشده المتكلّم. وبالتالي فهو كامن في المقاربة بالكفاءات من خلال التأثير والتفاعل والتواصل والتحاور، وموجود أيضا في المقاربة النصّية كنمط لتحليل النصّوص الأدبية والتواصلية، كما أنّ المقاربة الحجاجية التداولية هي البديل المقترح في الخطاب التعليمي عامّة، في تعليمية اللغات خاصّة، إذ إنّها توفّر

المعارف الهائلة في أقل وقت ممكن، كما تدرّب المتعلم على تعلّم اللّغة في ظلّ الاستعمال والتواصل، وبآليات دقيقة كالحِجاج الهادف إلى التأثير، المفضي إلى الإقناع والاقتناع، وبأفعال تقريرية تارة، وإنجازيه تارة أخرى على التبادل والتداول بين المدرِّس والتلميذ، وفق مبادئ تجمع بين الكمية والكيفية والهيئة والتعاون والاقتضاء وغيرها من قواعد اللسانيات التداولية. وإذا حدث الفعل التعليمي التعلّمي في مثل هذه الظروف والمعطيات، فإنّه سرعان ما يرسخ في ذهن المتعلّم، ويسمو في سلوكه قولا وفعلا، ذلك لأنّ اللّغة رافد لكلّ العلوم، ووسيلة لتحصيل كلّ المعارف.

الهوامش:

---

1 - ابن منظور، محمد بن مكرم، لسان العرب، دار صادر، بيروت، 1997، مادّة (حجَجَ)، ص 228.

2 - أحمد أعراب، الحجاج والاستدلال الحجاجي، (عناصر استقصاء نظري)، مجلة عالم الفكر، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 2001، المجلد 30، العدد 01، ص 89.

3 - المصدر السابق، ص 99.

4 - Dictionnaire de la langue Française le grand Robert, Paris, 1989.t1, P :535.

5 - المصدر نفسه، ص 535.

6 - dictionary Cambridge, Cambridge Advanced learners , University Press,2nd pub , 2004, P56.

7 - حول مفهوم الحجاج في الفلسفة –مقاربة فلسفية لسانية ديداكتيكية، مجلة فكر ونقد، المغرب، عدد26، 2000، ص 38.

8 - أبو بكر العزاوي، اللغة والحجاج، العمدة في الطبع، الدار البيضاء، ط1، 2006، ص 15- 18.

9 - ينظر: جميل عبد المجيد، البلاغة والاتصال، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، 2000م، ص 105.

10 - محمود طلحة، تداولية الخطاب السردي دراسة تحليلية في وحي القلم للرافعي، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، إربد، ط1، 2012، ص103.

11 - صابر الحباشة، التداولية والحجاج "مداخل ونصوص"، دار صفحات، مشق- سوريا، 2008، ص 50.

[12] – المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[13] – أبو بكر العزاي، اللغة والحجاج،ص8.

[14] – حمادي صمود، تجليات الخطاب البلاغي، دار قرطاج للنشر والتوزيع ، تونس، 1999، ص 8.

[15] – عبد السلام عشير، عندما نتواصل نغيّر "مقاربة تداولية معرفية لآليات التواصل والحجاج، أفريقيا الشرق، المغرب، 2004، ص 125.

[16] – Philippe Breton, L'argumention dans la communication نقلا عن مثنى كاظم صادق، أسلوبية الحجاج التداولي والبلاغي تنظير وتطبيق على الصور المكيّة، منشورات ضفاف، بيروت، ط1، 2015، ص59.

[17] – عبد السلام عشير، مرجع سابق، ص55.

[18] – عمر بالخير، معالم لدراسة تداولية حجاجية للخطاب الصحافي الجزائري المكتوب ما بين 1989م- 2000م، أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر، 2005، ص190- 191.

[19] – مجد هاشم الهاشمي، الاتصال التربوي وتكنولوجيا التعليم، ص 81.

[20] – ينظر: فاطمة عبد الرحيم النوايسية ، الاتصال الإنساني بين المعلم والطالب، دار حامد للنشر والتوزيع ، عمان- الأردن، ط1، 2012، ص68.

[21] – ينظر: المرجع السابق، ص53.

[22] – ينظر: شلوف حسين، تدريس النصوص الأدبية وروافدها في ظل المقاربة بالكفاءات بمرحلة التعليم الثانوي، ضمن أعمال الملتقى الوطني الدراسات الوصفية التحليلية التقويمية للسندات التربوية في مختلف الأطوار التعليمية، في ضوء المقاربة بالكفاءات، ج1، منشورات مخبر الممارسات اللّغوية، الجزائر، 2014، ص57.

23 - ينظر: محمد محمود الحيلة، تصميم وإنتاج الرسائل التعليمية التعلمية، ص49.

24 - ينظر: عبد الله بوقصة، تعليمية اللغة العربية في الجزائر مقاربة تداولية، مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، قسم الآداب والفلسفة، العدد 12، جوان 2014، ص 7.

25 - ينظر : طه عبد الرحمن، اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء- المغرب ط3، 2012، ص 213.

26 - ينظر: نوارة بوعياد، البنية الحجاجية في الخطاب التعليمي العلمي الجامعي، خطاب الأساتذة بقسم اللغة والآداب العربي- أنموذجا- ، ضمن كتاب مباحث الحجاج بين التنظير والإجراء، مجموعة من المؤلفين، دار أم الكتاب للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2015، ص 452.

27 - Variation et rituels en classe de langue, L.Dabene et Al, paris, Hatier. Credif, juin 1990, p52.

28 - محمد صلاح الدين مجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000، ص255.

29 - ينظر: الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، للغة العربية وآدابها، الشعبتان: آداب وفلسفة، لغات أجنبية، وشعب: الرياضيات، العلوم التجريبية، تسير واقتصاد، ماي 2006، ص 6.

30 - منصور الرفاعي عبيد، الحوار آدابه وأهدافه، مركز الكتاب، القاهرة، ط1، 2004، ص 60.

31 - محمد نظيف، الحوار وخصائصه" التفاعل التواصلي"، إفريقيا الشرق ، الدار البيضاء، المغرب، 2010، ص 63.

[32] – رشيد الراضي، الحجاج والمغالطة من الحوار في العقول إلى العقل في الحوار، دار الكتاب الجديد المتحدة ، بيروت لبنان، ط1، ص111.

[33] – عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية الزاد النفسي والسند الأنيس في علم التدريس، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2014، ص 278.

[34] – ينظر: المرجع نفسه، ص، 279.

[35] – ينظر: صالح بالعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2009، ص62.

[36] – أحمد سعدي، المقاربة النصيّة في تعليمية اللغة العربية "مرحلة ما قبل الجامعة"، مجلة اللغة والاتصال، الجزائر، ع6، 2010، ص30.

[37] – عبد السلام المسدي، الأسلوب والأسلوبية، ص 194.

[38] – سلوى عثمان الصديقي، أبعاد العملية الاتصالية، رؤية نظرية علمية وواقعية، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 1999)، ص 117.

[39] – Journet (N) "le langage est une action",P63

[40] – Voir aussi M (F). Armengaud " La Pragmatique" P94.

[41] – الوالي محمد، الاستعارة في محطات يونانية وعربية وغربية، منشورات دار الأمان، الرباط، 2005، ص 57- 58.

واقع تدريس البلاغة العربية في التعليم الثانوي وغياب الذوق الجمالي

كتاب النصوص للسنة الثانية ثانوي شعبة الآداب واللغات أنموذجا

أ. ياسين فرفوري

جامعة الشلف

ملخص المداخلة: الحديث عن اللّغة العربية، هو حديث عن لغة تزهو وتسمو بما اشتملت عليه من المرونة ومظاهر الإبداع، هو حديث عن الأدب والجمال والذوق والحسن المرهف، وبراعة الأسلوب، كل هذا تمثله البلاغة العربية كفن جميل، والرهان الذي يجب ربحه في تدريسها في مدارسنا هو إيجاد الطرق والوسائل التي تسمح بتقريب التلاميذ بقدر الإمكان من المعارف المرجعية والآداب في بيئتها الأصل من دون تحريف هذه الأخيرة، ودون أن يحدث قطيعة بين النصّ وتفاعل التلميذ معه، فيصبح بالتالي دائم النفور من هذه المادة، وينعدم الفهم والتذوق الجمالي للنصّوص الأدبية لديه، وعليه جاء عنوان بحثي: " واقع تدريس البلاغة العربية في التعليم الثانوي وغياب الذوق الجمالي، وقد اخترت كتاب النصوص للسنة الثانية ثانوي شعبة الآداب واللغات أنموذجا، وإنّ واقعنا التربوي في مدارسنا الجزائرية والمدارس المغاربية يكشف عن تدنٍ كبير في مستوى الذائقة الجمالية عند التلاميذ، بحيث يعجزون عن تذوق قصيدة أو بيت شعري، أو أنشودة خالدة، فهم إجمالا غير قادرين - عدا استثناءات قليلة منهم-

على التفاعل الإيجابي الحميم، أو على التواصل الحيّ الخلاق، اتجاه هذه الأنواع الإبداعية، التي يقتضي تلقّيها بالضرورة حساً جمالياً يُخوّل صاحبه إدراك جمال ما يسمع، أو يقرأ، أو يشاهد، والأدب عموما هو عملية إبداع جمالي من منشئه؛ وهو عملية تذوق جمالي من المتلقي وكلّ السبب في هذا هو الطريقة المتّبعة في تحليل النصوص وعدم وعي دارسي النصّ بالمهارات اللازمة لتحليله شكلا ومضمونا فجوهر المشكلة ماثل في ذلك الركام التقليدي التعليمي الذي صار عليه المعلمون والتلاميذ في ممّارسة القراءة وتحليل النصوص، وعليه تروم ورقتي هذه للحديث عن أهمّ الأسباب التي أدّت إلى اغتراب درس الذوق وتنمية الذائقية الجمالية، وفكّ الحرف دون إبراز القيمة، وهذا كلّه انطلاقا من تجربة متواضعة من التدريس في طور التعليم الثانوي.

1. ماهية البلاغة العربية وأهداف تدريسها في طور التعليم الثانوي:

إنّ البلاغة العربية هي ذلك العلم المعياري الذي "يرسم الأحكام التقييمية ويرمي إلى تعليم مادته، وموضوعه بلاغة البيان ..." [1]، وقد توجهت اهتمامات البلاغة في البدايات الأولى إلى دراسة الأنماط الخطابية بأنواعها مهتمّة بتلك الوسائط التي يدمجها الكاتب بغية إقناع المتلقي بقضية ما ثم اختصت بعد ذلك بدراسة الخطاب الأدبي ومن ثم الشعر فأصبحت تمثّل فن الشعر [2]، والبلاغة كما هو مشهور هي "فن القول بشكل عام، أو هي فن الوصول إلى تعديل موقف المستمع أو القارئ، وقد تحدث الأستاذ عشير عن البلاغة حديثا راقيا، فقال: "لقد عادت البلاغة اليوم، وتباينت وجهات نظر المشتغلين بقضاياها، كما حفل تاريخها الطويل بالصراع المحتد باعتبارها فنّا للتعبير، أو فنّا للإقناع، تجاذباها بشكل مستمر وحادّ فحين يتسع مجال النقاش الديمقراطي تهيمن كفن الإقناع (أرسطو

محاكم أثينا، ومجالس الشعب)، وحين يتقلص مجال الحريات ترتكن في الأديرة والمعابد كفنّ للتعبير والإعجاز(البلاغة العربية والبلاغة الكلاسيكية في عهد سلطة الدين (كاثوليكية)" [3]، فالعلاقة بين البلاغة وعلم اللّغة قد اتّسمت بالتفاعل المستمر، إذ تعدّ البلاغة السابق التاريخي لعلم النصّ إذا أخذنا في حسابنا "توجهها العامّ وتجديد وظائفها المتعدّدة، لكنّنا نؤثر مصطلح علم النصّ؛ لأنّ كلمة بلاغة ترتبط حالياً بأشكال أسلوبية خاصّة كما كانت ترتبط بوظائف الاتصال العامّ ووسائل الإقناع"[4]، وإنّ البلاغة نشاط يجمع بين العلمية والفنيّة، ورغم أن كل النشاطات تقريبا تحمل في طياتها الفنية، إلاّ أنّها في البلاغة أكثر ظهورا ووضوحا، فلا يعقل أن تدرس البلاغة على أساس أنّها مجموعة من القواعد الصارمة يجب أن يتبعها المتعلّم فيكون بذلك استوفى درس البلاغة وأتقنه، وإنّ هدف علم البلاغة يتمثل في خلق الإبداع إذ يعتبر الكفيل الوحيد لعملية الإخراج الفنيّ بحيث يعمل على "طبع الكلام بطابع الإحساس الجمالي الذي لا يغيب أثره عن الإنتاج الذي يتوخّى منه صاحبه أن يكون إنتاجا فنيا، فلا يكون الكلام بليغا إلاّ إذا أخذ من الألوان البلاغية ما يحصل به مقاصده الفنيّة التعبيرية والنفسية والاجتماعية وما إلى ذلك [5]، ولقد عرفت بلاغتنا العربية عصرها الذهبي الذي لم يبلغ مستواها الدراسات الحديثة رغم تشعب وسائلها ومساعيها، إلاّ أنّها ما فتأت أن فقدت هذه المكانة، الأمر الذي جعل الكثير من المعنيين بالدراسات العربية من أساتذة وأدباء ونقاد ولغويين من المهتمّين بتعليمية البلاغة ورغبة منهم في النهوض بالبلاغة العربية واسترجاع نصّيب من شعاعها الماضي يجمعون على أنّها تعيش أزمة حقيقية، موضحين أنّ الخلل في تدريسها لا يعود إلى طبيعة العلم ولا إلى البلاغة العربية في حدّ ذاتها،

وإنّما السبب في ذلك يعود إلى القوالب التي صبّ فيها هذا العلم، ذلك أن المصطلحات والتحديدات الجافّة والعقيمة والأمثلة المحنّطة هي ما جعلها تزيغ عن الغاية الأساسية التي نشأ من أجلها البيان، يقول محمد صالح سمك: "إنّ السابقين الأولين من علماء البلاغة كانوا يعنون في طريقهم تربية الذوق الأدبي والتذوق الفني فيعمدون إلى التحليل والنقد لإبراز مميزات الشاعر وخصائص الكاتب وإظهار مواطن الجمال أو القبح في تفكيره من غير أن يتقيد في ذلك بقواعد وتعاريف [6]، والظاهر أنّ لا شيء أخطر ولا أضرّ في تدريس البلاغة من المؤلفات الجامدة التي لا تنمي ذوقا ولا تربي حسّا جماليا.

وإنّ من أهمّ أهداف تدريس البلاغة العربية المتوخاة في طور التعليم الثانوي هي:

- تمكين التلاميذ من استخدام اللّغة في نقل أفكارهم إلى غيرهم وتنمية قدرة التلاميذ على فهم الأفكار التي اشتملت عليها الآثار الأدبية الخالدة وتذوق ما فيها من جمال، واستمتاعهم بروائع الأدب شعرا أو نثرا وألوانه من قصة أو أقصوصة أو تمثيلية أو مقالة أو ترجمة عن طريق فهم كل لون من هذه الألوان.

- تنمية ميلهم إلى القراءة الحرّة كوسيلة من أجمل وأمتع وسائل قضاء وقت الفراغ [7].

- تربية ذوقهم الأدبي إذا درست مرتبطة بالأدب نفسه ولم تأخذ شكل القوالب والقواعد المصبوبة، والبحث في مقومات الجمال الفني والكشف عن أسراره ومصادر تأثيره النفسية [8].

- ترقى بحسهم ووجدانهم بالوقوف على ما في الأساليب من روائع الكلام، كما أنّها تمكنهم من تحصيل المتعة الفنية عند قراءتهم للآثار الأدبية البلاغية الرائعة، وتمكّنهم أيضا من معرفة المستوى الفني للإنتاج الأدبي والحكم على الأدباء والمفاضلة بينهم [9].

- فهم ما يدّل عليه النصّ الأدبي من دروب المهارة الفنّية وما يصوره في نفسيته ولون عاطفته [10].

- وكذلك من أهداف تدريس البلاغة إدراك ما في الأدب من معانٍ وأفكار سامية، وتذوق ما به من جمال وطرافة واقتدار الكاتب شاعرا أو ناثرا، على أن يصوغ إنتاجه في أساليب بليغة، ويرى سمك أن من أهداف تدريس البلاغة تبصير التلاميذ بأنواع الأساليب المختلفة، وكيف تؤدّى الفكرة الواحدة بطرق مختلفة في وضوح الدلالة عن طريق الحقيقة والمجاز، وكيف يكون الكلام مطابقا لمقتضى الحال وكيف يعمد البلغاء إلى تزيين كلامهم بأنواع المحسنات البديعية اللفظية منها والمعنوية ليزداد بها روعة وجمالاً [11]، ويتّضح من ذلك أن من أهداف تدريس البلاغة العربية أنّها تنمي لدى الطلاب الحس المرهف والشعور بمواطن الجمال في الأعمال الأدبية، والقدرة على محاكاة الأساليب البلاغية في تعبيرهم الوظيفي.

2- نشاطات البلاغة العربية في كتاب السنة الثانية ثانوي

- **ملاحظات ومآخذ-** : يشكّل الكتاب التعليمي "الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجّهة للسنة الثانية من التعليم الثانوي العامّ والتكنولوجي أحد المكوّنات التعليمية الأساسية للطريقة التي أنجز حولها البحث، كما يشكّل فحصه، استنادا لكلّ من المنهاج والوثيقة المرافقة له وكلها من أهمّ الحلقات المكوّنة لهذه الطريقة التعليمية، وتأتي أهمّية الكتاب في كونه المسؤول عن عملية تنفيذ التصورات التي تضمنها المنهاج

والوثيقة له، وموضع الاختبار العملي لها فضلا على أنّه موضع اختبار الكثير من الفرضيات والتساؤلات التي أثارها البحث، هو مرجع القياس للتلميذ والأستاذ معا، ولا يعتبر أداة تعليمية فقط وإنّما هو مرآة المجتمع، موجّه إلى التلاميذ لتكريس القيم المثلى، وإنّ درس البلاغة ينشط انطلاقا من النصّ الأدبي، بدراسة الظاهرة البلاغية خدمة لفهم النصّ وكشفاً لسبب اختيار هذه الظاهرة دون غيرها، وأمام المتعلّم في هذا الدرس أكثر من نصّ ليستفيد منه، إذ يستشعر المتعلّم جمال الصورة وأثرها لبناء ذوق فني سليم، لأنّ عدم إعداد المتعلّم لدرس البلاغة بهذا الشكل يجعل درس البلاغة درسا نظريا مصطنعا، يشعر المتعلّم معه بأنّ التعابير متكلفة ممّا يدفعه للشكّ في قيمة الدروس الأدبية، "وما يجب الإقرار به هو أنّ النصّ يعدّ أحد المرتكزات الأساسية التي تقوم عليها الحياة الاجتماعية إذ لا يمكن تصوّر مجتمع منسجم ومتماسك دون نصّوص تنظم مختلف مؤساسته وتضبط قوانين اشتغالها، وتقنن التعامل بين أفرادها بما يضمن لها الثبات والاستقرار ... ولاشكّ أن النصّ الأدبي يعد رأس هذه النصوص، ذلك أنّ التحكم في النصّ الأدبي فهما وإنتاجا –بجميع أنماطه- أساس بناء الكفاءة النصّية compétence textuelle لدى المتعلّم، وإلى بناء هذه الكفاءة تسعى النصوص المقررة في المنهاج"[2] [1]، ثم أين هي تلك المباحث الجميلة من دروس البلاغة العربية في مدارسنا كالمحسّن البديعي "أسلوب الحكيم" أو "اللغز الجواب" الذي يتعلم به التلاميذ كيفية الرد المفحم، وأين هو "الالتفات"، وكذلك المباحث المهمّة من علما المعاني والبيان؟!.

ودروس البلاغة المقررة في الجديد هي كالآتي:

شعبة الآداب والفلسفة وشعبة اللغات الأجنبية	
1. علم البيان: - التشبيه التمثيلي والتشبيه الضمني - بلاغة التشبيه والاستعارة والمجاز **2. علم المعاني:** - أغراض الخبر والإنشاء - المساواة والإيجاز والإطناب - القصر باعتبار الحقيقة والواقع **3. علم البديع:** - التورية - الاقتباس والتضمين	- حسن التعليل - التقسيم - مراعاة النظير - تجاهل العارف - اللف والنشر.

وعليه فإنّ درس البلاغة ينشط "انطلاقا من النصّ الأدبي، بدراسة الظاهرة البلاغية خدمة لفهم النصّ وكشفا لسبب اختيارها، لهذا فإنّ أهمّ ما يجب أن يركز عليه الأستاذ في درس البلاغة ليس العناية باستخراج أحكام الدرس وتحفيظها للتلاميذ وإنّما أن يتمرس المتعلّم على مجموعة الأحكام والضوابط والقواعد التي يعرف بها إيراد معنى الوحدات بطرق مختلفة كقواعد التشبيه وضوابط الاستعارة والمجاز المرسل والكناية والأرصاد والتقسيم والجمع واللف والنشر والمزاوجة وغير ذلك ... والمهم هو الملكة التي تنشأ لدى المتعلّم من دراسة هذه الضوابط وتطبيقاتها على العديد من النصوص لا مجرد حفظها والإحاطة بها"[13].

ويظهر بجلاء أن التصوّر المدروس يعاني عدداً من النقائص من أهمّها أنّه يجعل لتدريس النصّ الأدبي والنصّ غير الأدبي طريقة واحدة كما أنّه يتصور أن الانطلاق من النصّ هو مناط تحقيق المقاربة النصّية وتعتبر البلاغة رافدا من روافد النصّ الأدبي، ولعلنا نتساءل ما معنى رافدا له، إذا كان الذي نراه في تدريس نشاط البلاغة في التعليم الثانوي والذي يراه المنهاج عن معنى روافد للنصّوص، أنّها تقع بجواره في ملف واحد وتضُمُّها صفحات متوالية ليس إلا، وإنّه لَيُستَكْثُر القول بأنّها في وحدة تعليمية واحدة ! لأن ذلك سيكون تلفيقا آخراً لا يقل ضَرَرُهُ بمفهوم الوحدة التعليمية عن الضرر الذي حصل لمفهوم المقاربة النصّية، هذا إن طبقت المقاربة النصّية في كل نشاطات البلاغة العربية والنحو والعروض، ذلك أن الكثير من نشاطات درس البلاغة في السنة الثانية ثانوي على سبيل المثال لم تراع المقاربة النصّية، فكانت أمثلتها من نصّوص أخرى خارج الكتاب المدرسي كليا، وسنتتبع ذلك في كتاب "الجديد" كالآتي:

الوحدة الأولى: النزعة العقلية في الشّعر الرافد البلاغي: تمت فيهما مراعاة المقاربة النصّية حيث أخذت الأمثلة من القصيدة.

الوحدة الثانية: الدعوة إلى الجديد والسّخرية من القديم ويحوي أربعة دروس.

والرافد البلاغي، لم تراع فيه المقاربة النصّية حيث نجد الأمثلة من قصائد أخرى نحو قصيدة لحسان بن ثابت مثلا.

الوحدة الثّالثة: المجون والزّندقة ويحوي ستة دروس.

الرافد العروضي تمّت فيه مراعاة المقاربة النصّية حيث أخذ الشاهد من القصيدة:

وأخلَيتُ ميدان الصّبا من بناته وإنّي بها للمستهام الموكّلُ.

- **الرافد البلاغي**: أغراض الخبر والإنشاء: لم تراع فيه المقاربة النصّيّة حيث أخذت الشواهد، والأمثلة من مصادر أخرى.

الوحدة الرابعة: شعر الزّهد، ويحوي ستة دروس موزّعة بين الشعبتين.

- الرافد العروضي: الحروف التي تصلح أن تكون وصلا ورويًّا، تمت فيه مراعاة المقاربة النصّيّة.

الرافد البلاغي: هذا الدرس سيكرر في القسم الأعلى؛ لذلك نقترح حذفه.

الرافد البلاغي: القصر، انسجمت شواهده مع المقاربة النصّيّة.

- **الرافد البلاغي**: المساواة، والإيجاز والاطناب [1 4]، لم تتم فيه مراعاة المقاربة النصّيّة.

الوحدة السّابعة: الشّكوى واضطراب أحوال المجتمع.

- **الرافد البلاغي**: التورية: لم تتم فيه مراعاة المقاربة النصّيّة.

- **الرافد البلاغي**: تجاهل العارف، لم تتم فيه مراعاة المقاربة النصّيّة؛ لأنّ الأمثلة مأخوذة من نصّوص مختلفة عن النصّ الأدبي.

الوحدة التاسعة: الشّعر في ظلّ الصّراعات الدّاخليّة على السّلطة.

- **الجمع وأنواعه**: (شعبة الآداب واللغات). تمّت فيه مراعاة المقاربة النصّيّة أيضا.

- **الرافد البلاغي**: اللف، والنّشر، لم تتم فيه مراعاة المقاربة النصّيّة؛ لأنّ الأمثلة لم تؤخذ من النصّ التواصليّ.

الوحدة العاشرة: وصف الطّبيعة الجميلة لابن خفاجة وقد حَوَت هذه الوحدة ثمانية دروس.

- **الرافد البلاغي**:(حُسنُ التّعليل) لم تتمّ فيه مراعاة المقاربة النصّيّة حيث أُخِذت الأمثلة من مصادر أخرى لا من النصّ التّواصليّ.

الوحدة الحادية عشر: رثاء الممّالك والمدن.

- **الرافد البلاغي**: (مراعاة النّظير) لم تتمّ فيه مراعاة المقاربة النصّيّة حيث أُخِذت الأمثلة من مصادر أخرى لا من النصّ التّواصليّ.

الوحدة الثانية عشر: المُوشّحات، وقد توزّعت فيه ستة دروس.

- **الرافد البلاغي**: "التقسيم" [15] نلمح في هذا الرافد غياب الأمثلة جملةً، وإيراد الاستنتاج مباشرة، وهذه من النقائص، وربما الذي يرْأَبُ هذا النّقصان والصّدع هو إعادة هذا الدرس في القسم النّهائي، إذا تمّ تدريسُهُ؛ لأنّه مُبَرْمج في الكتاب المدرسي للسّنة النّهائيّة؛ ولكنه محذوف من التّوزيع السّنوي.

ذو ربّما من الايجابيات التي تحسب لهذا الكتاب وجود عَناوين لدروس جديدة في علم البلاغة، في مجال البديع نحو درس: (اللّف والنشر ومراعاة النّظير، والمساواة، والايجاز، والإطناب، والتّقسيم).

كما يظهر أن المنهاج فهم العبارة السابقة على أنّها تعني انطلاق تصميم دروس النحو والصرف والبلاغة والعروض والنقد وبناء أمثلتها من النصّ ما أمكن والاستقلال بمضامينها بعد ذلك، لتستوي دروسا نظرية قائمة بنفسها، على منوال الطريقة السابقة والعادة المعروفة، وفي هذا التصرف التعليمي اختلاف جوهري عن مقتضى المقاربة النصّية، وخصوصا عند تدريس النصّ الأدبي، الذي يتطلب توسل البنية النحوية والصرفية والإيقاعية والبلاغية والأسلوبية والدلالية والمعطيات السيميائية للكشف عن خصائص تركيب النصّ وبنائه وطرق توظيف اللّغة، ومساعي الأديب في تشكيل دلالالته ومعانيه وصوره، و إنّ التصور التعليمي الذي جاء به المنهاج ومشروع الوثيقة المرافقة له للنصّ الأدبي، هو نفس التصور التعليمي القديم الذي كان سائداً قبل تطبيق الإصلاح، وهو عين التصور

الذي توهم المنهاج ومشروع الوثيقة المرافقة أنّه تجاوزه، بل شنع عليه وانتقده، وأرجع إليه قصور التعليم الأدبي واللغوي.

كما يتصور أن استدراج المتعلّمين بالأسئلة المكثفة هو مناط تحقيق المقاربة بالكفاءات، كما أنّه عاد إلى الممّارسة التعليمية القديمة من خلال استقلالية كل نشاط تعليمي في خطواته ومراحل تدريسه واقتصار العلاقة بينه وبين ما جاء في وحدة تعليمية معه على الجوار ليس إلا، وبالإضافة إلى عجز التصور عن استيعاب مفاهيم لسانيات النصّ ونظرية القراءة والتأويل، بل لقد قصر بعض المفاهيم كالاتساق والانسجام على مجرد خطوتين من خطوات دراسة النصّ لا علاقة لهما بالأنشطة التعليمية المتعلقة بهما كالقواعد والبلاغة والإيقاع وما إلى ذلك، كما أبعد نشاط القراءة في بعده التحليلي التذوقي عن دراسة النصّ الأدبي خاصّة.

وقد استفادت الطريقة التعليمية القديمة ممّا وفرته لها المؤلفات النحوية والمنظومات التعليمية المتوفرة في النحو والصرف والبلاغة وكذلك في تقاليد دراسة النصّ الأدبي، ولذلك وجدت تلك الطريقة القديمة زادها الذي تنطلق منه في التطبيق الذي استمر إلى اليوم، بخلاف الطريقة الجديدة التي يتم اليوم تبنيها من أجل استغلال المقاربة النصّية التي لم تجد سوى المعطيات القديمة بين يديها فلا تملك إذن إلاّ أحد الحلين:

- إما الانهماك في استغلال تلك المعطيات المتوفرة والتصورات الجارية وإلباسها ثوب التجديد من خلال عبارات يوشح بها المنهاج، في حين يمارس السلوك التعليمي القديم نفسه بالمعارف نفسها.

- أو الانبراء لإعداد تربوي مستحدث للمعطيات النظرية اللغوية والأدبية وفقاً للتصورات الجديدة من جهة، ووفقاً للمقاربات التعليمية والتطبيقات التربوية الجديدة من جهة ثانية.

وبذلك يمكن انتظار التجديد الذي من شأنه أن يحصل في ميدان التعليم وبالتالي دراسة طرائق التعليم وتقييمها في ضوء ذلك، لكن يظهر أن الحل الأول هو الجاري العمل به إلى غاية اليوم.

3- تدريس نشاط البلاغة العربية وتنمية الذائقية الجمالية:

وكما أسلفنا فإنّ لتدريس البلاغة العربية أهمّية كبيرة، فهي تعلم التلميذ الأداء الرفيع وصناعة الأدب، وتسهم في تكوين الذوق الأدبي وتنميته، كما أنّها تبصر بالصفات التي تكسب النصّ الأدبي رفعة وسموا إذ تشكل الجانب الموضوعي في عملية النقد [16]، وتدريس البلاغة يمكّن التلاميذ من التعرف على أسرار الإعجاز البلاغي في الآيات القرآنية والأحاديث الشريفة ممّا تساهم في تقوية الجانب الإيماني لديهم وصقل قدراتهم اللغوية والبلاغية، كما أنّها تمكنهم من القدرة على النقد الأدبي للأعمال الفنيّة الشعرية وتقويمها وتحديد مستوى جودتها، وتساهم في تنمية الخيال الأدبي من خلال إلمامهم بالصور والأخيلة التي تتضمنها الأساليب البلاغية الواردة في أعمال الأدباء من قصائد وقصص وروايات وغيرها وتكسب الطلبة القدرة على محاكاة الأساليب البلاغية وإنشاء الكلام البليغ، لكن قد ارتفعت اليوم أصوات كثيرة بالحديث عن صعوبة البلاغة، واستحالة فهمها من طرف التلاميذ، خاصّة بعد أن الدرس الواحد من دروس البلاغة لابد أن ينجز في ساعة واحدة، وإنّ الممّارسات التعليمية الحالية حالت دون الأهداف المرجوة، وكرست فساد الذوق وغلبة الصنعة والتكلف والبعد عن الطبع، ومن الخطأ البيّن في تدريسها، أن يكتفي بذكر التعاريف وتلفيق الشواهد واستخلاص القواعد، وإصدار الأحكام أو جعلها مباحث يختبر فيها العقل بهذه التعليلات الفلسفية القيمة بل يجب أن يكون الأساس الذي يقوم عليه تدريسها هو عرض النصوص الأدبية البليغة

واستبطان ما فيها من النواحي الجمالية وجعلها وسائل تعمل على تكوين الذوق الأدبي وإدراك مظاهر الجمال في الكلام البليغ" [17].

وفي السياق نفسه يقول عبد المنعم سيد عبد العال: "دراسة البلاغة في قواعد وتعاريف بأسلوب علمي نظري انحراف عن الهدف الأساسي من دراستها، وهو إدراك ما في النصوص الأدبية من أساليب توضح انعكاس الأحداث في الأديب ولذلك يجب أن تُربط عند دراستها بالأدب ... وأن يتخذ الجيد من مختارات الشعر والنثر أساسا التي يعتمد عليها في معرفة أوجه البلاغة" [18]، فالبلاغة يمكن أن تدرس كوسيلة لدراسة الأدب، ولكن إذا أخذنا بعين الاعتبار تلاميذ المرحلة الثانوية في المدرسة الجزائرية، الذي يلجون هذه المرحلة دون أن تكون لديهم فكرة واضحة عن موضوع البلاغة وأهمّيتها فكيف يمكن أن نقدم له نصّا أدبيا ثريا بمختلف الظواهر الأدبية، وهم لا يعون القواعد التي توضح أن هذا تشبيه وتلك استعارة ولا الفرق بين أنواع التشبيه، فمن الضروري تدريس البلاغة من منظور تعليمي جديد يتجاوز كل العقبات.

فالتوجّه الجديد لتدريس البلاغة، وفي ظل المقاربة النصّية، هو أن نتناولها أو ندرسها من خلال النصوص الأدبية، وذلك بغية تبين مكانتها الرفيعة وإعادتها إلى طبيعتها التي وجدت من أجلها: "أن نعلّم البلاغة مرتبطة بالأدب ومن خلال نصّوصه ليتبين الطلبة منزلتها الرفيعة من الدراسات الأدبية، وليسهل علينا أن نتجه بها اتجاها ذوقيا خالصا لا تشوبه شائبة من علم أو فلسفة" [19]، مع ذلك فليس كل عمل يتضمن صورا بيانية ومحسنات بديعية ينظر إليه على أنه عمل بليغ.

ويرى شحاتة أن البلاغة تعتبر من العلوم الآلية كقواعد النحو والصرف، فهي حين تعرض على الطلبة ألوانا من التعبير يجب عرضها من

حيث أنّها وسائل تعمل على تكوين الذوق الأدبي، لا قواعد أو مباحث يختبر فيها العقل فهي طريقة غير صالحة في تدريس من يعتمد على الذوق والإحساس [20]، كما أنّه "لا يعتبر مجرد الإتيان بالصور البيانية والمعطيات البديعة عملا بليغا، وإنّما البلاغة تكمن في حسن استعمال هذه الأمور ومنها القدرة على توضيح المعاني، وتوسيع مدى الإيحاء وجمال التعبير، وعمق التأثير وتهذيب الذوق الفني، وتحريك المشاعر والعواطف وصقلها وغناء العمل الأدبي بما يضمن له الروح والخلود، لذلك كانت البلاغة جزءا من الأدب لا ينفصل عنه، ولا يجوز تدريسها إلا في نطاق الأدب [21]، وإذا فالبعد الجديد لتدريس البلاغة يكون انطلاقا من النصوص الأدبية، "هكذا يكون تدريس البلاغة وتدريس أي علم من العلوم اللغوية أيضا الاعتماد على النصّ، والانطلاق منه لاستخراج ما نريد معرفته من حقائق" [22]، يجب أن نسعى إلى تدريس بلاغة تنمي أذواق التلاميذ و"تكسبهم القدرة على الاستمتاع بالآثار الأدبية القيمة وعلى محاكاتها في إنشاء الكلام الجيد، وحسن البيان فإذا تم تدريسها على هذا الأساس بطلت أن تكون مادة جافة عقيمة، وبطل أن ينفر منها التلاميذ" [23].

والجدير ذكره، في هذا السياق، تأكيد الباحثين المختصين أن الذوق وإن كان فطريا في جانب منه، فإنّه قابل أيضا، للتثقيف والتهذيب، من خلال القراءة والحوار والنقاش وعليه، فإنّ التربية، والتعليم، يؤثّران، بلا شكّ، في عمليات التذوق، وفي تراكم الخبرة الجمالية، وفي تعديل السلوك.

ويعد التذوّق الأدبي الحصيلة والغاية أو الهدف الأسمى من تدريس مادة الأدب باعتباره من مواد الفنون الجميلة التي نهدف من وراء دراستها إلى تنمية الميل لحب لجمال وتذوقه وتقديره، ويقول سارتر: "علينا أن نتذكر أن الكاتب يهدف كسائر الفنانين جميعا إلى إعطاء قرائه انفعالا

معينا جرت لعادة على تسميته باللذة الجمالية، إذ أنّ الجمال أساس التذوق الجمالي، وإنّ التذوق الأدبي إنّما ينشأ عن نوع المشاركة بين الأديب وبين ما يكتب عنه وبين المتذوق والإنتاج الأدبي، وتعد صفة المشاركة الوجدانية من أهمّ الصفات التي تتميز بها الآداب العالمية التي تخاطب الإنسان مباشرة بصفة عامة لا بصفته المحلية [24].

ودعنا نضرب مثالا من كتاب "الجديد"، لكي نوضّح ما تطرقنا إليه، يقول الشاعر الأندلسي ابن سهل:

أجْتَنِي اللّذاتِ مكلومَ الجَوَى والتذاذي من حبيبي بالفكرْ

وممّا هو معروف أن الجَنْي لا يكون إلا للثمار، ولكن مع لغة الشعر كل ما هو ممنوع مرغوب، إذ أن ابن سهل تجاوز المعنى العامّي المألوف ووظف الجني للذات وكأنّه يريد أن يقول بتوظيفه للاستعارة المكنية المحذوف طرفها "المشبه به" وهو الثمار والإبقاء على قرينة تدل عليها "أجتني" أن يقول: "أن حبيبي قد غاب عن بصري فهو مخيم في بصيرتي، وإن كان بعيدا فهو قريب مني بالتفكر في أوصاف جماله، فأنا أعصر من ثمار محاسنه ما أشتهي، وأتلذذ بما أريد من كمالاته غير محجوب عنّي، وأخاطبه كأنّه قريب حاضر" [25]، وقد قرن جنْي اللذات بالثمار وهذا دليل على الكثرة، ووظف فعل المضارع أجتني دلالة على الاستمرارية والدوام في الجني، وكلل هذا المعنى بقوله "مكلوم الجوى "وهدفه منه" الإيذان بأنّ جرحه لا يمنعه من اقتطاف ثمار اللذائذ، فهو في غيبة عن ذاته، مستغرق في مشاهدة محبوبه، فكأنّه يقول: "أتلذّذ وأنا مؤلم لا شعور لي بألمي" [26].

نتساءل بعد هذا المثال من قصيدة "هل درى ظبي الحمى" للشاعر الأندلسي ابن سهل، هل تذوق التلاميذ بعضا من هذا المعنى، هذا إن درسوها أصلا، ذلك أنها في آخر الكتاب، وكثير من الأساتذة يتأخرون عن إكمال

البرنامج لأسباب شتى، وهل حاول أستاذ اللّغة والأدب أن ينقل لهم القيم الجمالية وبعض مكنونات هذا الموشح، أم مرّ عليها مرور الكرام واكتفى باستخراج بعض الصور البيانية وبعض المعاني والبديع من القصيدة المقتطفة من قصيدة أصلية، نقول: إنّ هذا العجز المكتسب نعزوه بدورنا إلى خلل في بنية المنهاج التعليمي الذي لا يولي- في رأينا- مفهوم التربية الجمالية القدر الكافي من الوعي، والعناية، والاهتمام، المشروطة حكما، بالتفكير الإبداعيّ، والتجريب، واستثارة الخيال، هذا ما يكشفه لنا الواقع التربوي الجزائري، ويطرح الباحث محمد خاين تساؤلا مفاده: "أنى لنا الوصول إلى تحقيق هذا الهدف المزدوج، وهو تنمية الذوق الأدبي، بما يعنيه ذلك من العمل على الارتقاء بالمتلقي(المتعلّم) إلى إدراك وتمثل القيم الجمالية وكذا تحويل المعارف، وما يتطلبه ذلك من مراعاة مجموعة من الاعتبارات، تعدّ من صميم أي فعل تعليمي قوامه ثلاثة أقطاب: معلّم متعلّم، ومعرفة تجمع بينها علائق متعددة ومتداخلة يصعب الفصل بينها إجرائيا [27].

ويعرف شوقي ضيف التذوق بأنّه ملكة تنشأ من طول الإكباب على قراءة الشعر وآثار الأدباء في القديم والحديث بحيث تصبح استجابة صاحبها لما يقرأ استجابة صحيحة، ودعنا نتساءل ههنا هل تلامذتنا يطالعون عيون الكتب أو دواوين الشعر ؟!!، أو هل حرصت مناهج التعليم في الطور الذي سبق طور التعليم الثانوي ألا هو طور المتوسط على مطالعة التلاميذ للشعر أو المطالعة عموما طوال الأربع سنوات؟!!، وما مدى حرصهم على الاستفادة من المكتبة المدرسية، التي كان لزاما أن تكون أهمّ ركن في المؤسسة، ليكونوا على قدر من الجاهزية لتلقي فنون الأدب التي تدرّس في التعليم الثانوي، هذا ما لم يكن، وقلة ما يحفظه المتعلّمون من القرآن الكريم، والفصيح من كلام العرب، ولو تتبعنا ما يكلف التلاميذ

بحفظه من الشعر العربي لوجدناه نزراً، فكيف والحالة هذه نطالب أبناءنا التلاميذ بحب الأدب والنصوص الأدبية والتفاعل معها وفهمها وتذوقها؟ وكيف ننتظر متعلّما متمكّنا من اللّغة ؟ ولو تابعنا من اشتهروا بقدراتهم الخطابية لوجدناهم يتمتعون بمخزون لفظي كبير من عيون الأدب العربي، والقرآن الكريم.

ويفترض أن الغاية من إدراج الأدب بمختلف فروعه في المناهج المدرسية في مراحل التعليم ما قبل الجامعي هي تنمية ملكة الإبداع والتذوق الجمالي وإخصاب الخيال الأدبي وإنماء قيم الجمال والإمتاع الروحي وتهذيب الذائقة الأدبية عند المتعلّم، والأدب، في الحقيقة، هو أقرب إلى الخيال والإعمال الحر للتفكر والتصور منه إلى التخزين الكمّي الحشوي للنتاج المعرفي، ولذلك يحتاج إلى جو ومناخ من الحرية في دراسته والتفاعل معه.

ومن ثمّ وجب على معلّمي الآداب أن يركزوا على جماليات المفردات والناحية الوجدانية والأحداث الفنيّة فيما يقرؤون، ولعلنا نتفق والدكتورة عائشة رماش عندما تحدثت عن أسباب انعدام الذائقة الجمالية في تعليمنا الثانوي واستخلصت ما يلي :

- افتقار ونقص في استراتيجيات التحليل الأسلوبي والتركيبي للنصّوص الأدبية؛
- هناك نقص في استكناه طبيعة النصوص الأدبية وتركيبها وخصائص التلاميذ؛
- تدني مستوى التلاميذ والذي يرجع سببه بالدرجة الأولى إلى سوء التوجيه.

وعلى هذا أقترح النقاط الآتية:

- التوجيه السليم لتلاميذنا عبر الفروع المختلفة والذي يجب إخضاعه أساساً إلى معيار الرغبة، إذا تطابقت مع حقيقة قدراته وإمكاناته،

- ضرورة توحيد أساليب تدريس النصوص في المرحلة الثانوية؛

- أن يكون المعيار المطبق في تحليل النصوص هو محتواها لا عصرها، ولا بيئتها، ولا غرضها؛

- ضرورة تدريس النحو العربي من خلال نصّوص الأدب، وهو ما يسمى "بنحو النصّ" لا مجرد النحو العربي المنطقي المتعارف عليه، وهذا للمزيد من التفاعل والتعايش مع النصوص وسبر أغوارها وإتاحة الفرصة لعوامل تذوقها؛

- الاستعانة بالمناهج الحديثة في تحليل النصوص وتمكين التلميذ من معرفته وتطبيقها؛

- ضرورة تحديد كيفية التعامل مع النصوص وتحليلها بشكل يتناسب مع كل صف من صفوف المراحل التعليمية والتي بها يحقق التذوق؛

- إدخال بعض النصوص المغاربية والجزائرية والعالمية في الكتاب المقرر؛

- يجب أن نطور فلسفة التعليم وأدواته وأماكنه، وأن نركّز على المعلم. فنحن نتطلع للمعلم المؤهل أكاديميا ومهنيا لأنه أساس العملية التربوية والراضي عن عمله اقتصاديا واجتماعيا؛

- صياغة المنهج بصورة تتناسب مع الطالب لكي يتابع هذا المنهج ذاتيا، وبالتالي إشراك الطالب ذاتيا في العملية التعليمية وجعله عنصّراً فاعلاً منفعلاً فيه [28].

هذه بعض النقاط المهمّة التي اقترحتها الدكتورة عائشة رماش وإنّ ملكة التذوّق لا تحصل بمعرفة بعض القواعد والقوانين التي استخرجها أهل العلم من علم البيان والنحو والصرف، ولكنّها تكون بممارسة الكلام الجيّد، والانتباه لخصائصه وميزاته مع وجود الاستعداد، واستجابة الطبع.

وقد وُجه العلماء والأدباء والمدرسون عناية كبيرة في دراسة اللّغة العربية إلى التذوق الأدبي، وكتب الأدب والنقد وتاريخ الأدب مملوءة إشارات إلى هذه الأهمّية في دراسة أيّ عمل أدبي شعريا كان أو نثريا فهو يعتبر هدفا من الأهداف اللغوية، وله نصيب كبير من العناية في التوجيهات العامّة، وكذلك في التوجيهات الخاصّة بتدريس الأدب والبلاغة؛ أي أنّه أساس في الدراسة الأدبية وروحها، ويحسن أن نلاحظ أن للجمال الفني الأدبي معارض شتى، وآفاقا واسعة، أوسع من الأنواع البلاغية [29].

وإنّ المقاربة بالكفاءات - بالنسبة إلى درس البلاغة- تصبّ في مجرى التفعيل والتطبيق أي أن يعبر المتعلّم بكلام واضح يفهمه غيره ويستلب بلبه، على قول الجاحظ "لأنّ مدار الأمر والغاية التي إليها يجري القائل والسامع، إنّما هو الفهم والإفهام، فبأيّ شيء بلغت الإفهام وأوضحت عن المعنى فذلك البيان في ذلك الموضع" [30]، وهذا ما لم يبلغ الهدف المنوّط به بعد في تدريس نشاط البلاغة في مدارسنا.

قائمة المصادر والمراجع:

1- أحمد أبو حاقة، البلاغة والتحليل الأدبي، دار العلم للملايين، بيروت، مارس 1988م.

2- أحمد سالم الغوج، فنون التعبير الأدبي، دار الفتح للدراسات والنشر، عمان الأردن، ط1، 1434هـ/2013م.

3- أحمد المقوسى، أساليب تدريس اللّغة العربية والتربية الإسلامية، مطبعة مقداد، غزة، 1995م.

4- إبراهيم محمد عطا، طرق تدريس اللّغة العربية والتربية الدينية، دار النهضة المصرية القاهرة، 1986م.

5- حسن شحاتة، تعليم اللّغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 1993م.

6- سعيد حسن بحيري، علم لغة النصّ، المفاهيم والاتجاهات، الشركة المصرية العالمية للنشر لونجمان، القاهرة ،1997م.

7- الطاهر قطبي، التوجيه النحوي للقراءات النحوية في سورة البقرة، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، 1991م.

8- عبد الفتاح الجعلى، فصول في تدريس الأدب والبلاغة والنقد، مكتبة الطالب الجامعي، مكة المكرمة، 1986م.

9- عبد السلام عشير، إشكالات التواصل والحجاج مقاربة تداولية معرفية بحث لنيل دكتوراه الدولة في اللسانيات التداولية، 2000م.

10- عبد السلام المسدي، الأسلوب والأسلوبية، الدار العربية للكتاب، تونس ط1، 1977م.

11- عبد المنعم سيد عبد العال، طرق تدريس اللّغة العربية، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، ب ت، ب ط.

12- فرحان بدري الحربي، الأسلوبية في النقد العربي الحديث، دراسة في تحليل الخطاب، مجد المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع، دط، 2003م.

14- محمود رشدي خاطر وآخرون، طرق تدريس اللّغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، دار المعرفة، القاهرة، 1981م.

15- محمد عبد القادر أحمد، طرق تعليم اللّغة العربية، مكتبة النهضة المصرية القاهرة، 1979م.

16- محمد صالح سمك، فن تدريس البلاغة العربية، مدرسة الأنجلو المصرية.

17- محمد صالح سمك، فن التدريس للتربية اللغوية، الأنجلو مصرية، القاهرة، 1979م.

18- محمد خاين«النصّ الأدبي بين الجمالية والتعليمية»، مجلة اللّغة والاتصال وهران، الجزائر، ع6، مارس 2010م.

19- الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الثانية من التعليم الثانوي العامّ والتكنولوجي لشعبتي الآداب والفلسفة واللغات الأجنبية، أفريل 2009م.

19- مديرية التعليم الثانوي العامّ، المنهاج والوثائق المرفقة - السنة الثانية من التعليم الثانوي العامّ والتكنولوجي- ، مطبعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، مارس 2006م.

20- عائشة رماش«تعليمية النصّ الأدبي وأثرها في الفهم والتذوق» - الجزائر.

.http://www.startimes.com/?t=26797564

الهوامش:

---

[1] عبد السلام المسدي، الأسلوب والأسلوبية، الدار العربية للكتاب، تونس، ط1، 1977م، ص53.

[2] فرحان بدري الحربي، الأسلوبية في النقد العربي الحديث، دراسة في تحليل الخطاب، مجد المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع، دط، 2003م، ص24.

[3] عبد السلام عشير، إشكالات التواصل والحجاج مقاربة تداولية معرفية، بحث لنيل دكتوراه الدولة في اللسانيات التداولية، 2000م، ص14.

[4] سعيد حسن بحيري، علم لغة النص، المفاهيم والاتجاهات، الشركة المصرية العالمية للنشر لونجمان، القاهرة،1997م، ص06.

[5] الطاهر قطبي، التوجيه النحوي للقراءات النحوية في سورة البقرة، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، 1991م، ص02.

[6] محمد صالح سمك، فن تدريس البلاغة العربية، مدرسة الأنجلو المصرية ص675.

[7] محمود رشدي خاطر وآخرون، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، دار المعرفة، القاهرة، 1981م، ص182.

[8] عبد الفتاح الجعلى، فصول في تدريس الأدب والبلاغة والنقد، مكتبة الطالب الجامعي، مكة المكرمة، 1986م، ص71.

[9] محمد عبد القادر أحمد، طرق تعليم اللغة العربية، مكتبة النهضة المصرية القاهرة، 1979م، ص 290.

[10] أحمد المقوسى، أساليب تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية، مطبعة مقداد غزة، 1995م، ص 273.

[11] محمد صالح سمك، فن التدريس للتربية اللغوية، الأنجلو مصرية، القاهرة، 1979م، ص803.

[12] مديرية التعليم الثانوي العام، المنهاج والوثائق المرفقة - السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي- ، مطبعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، مارس 2006، ص58.

[13] المنهاج، المرجع نفسه، ص38.

[14] الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي لشعبتي الآداب والفلسفة واللغات الأجنبية، أفريل 2009م ص127.

[15] الجديد، ص250.

[16] إبراهيم محمد عطا، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية، دار النهضة المصرية القاهرة، 1986م، ص29.

[17] محمد صالح سمك، فن تدريس البلاغة العربية، ص674.

[18] عبد المنعم سيد عبد العال، طرق تدريس اللغة العربية، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، ب ت، ب ط، ص141.

[19] محمد صالح سمك، المرجع نفسه، ص673.

[20] حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية القاهرة، 1993م، ص191.

[21] أحمد أبو حاقة، البلاغة والتحليل الأدبي، دار العلم للملايين، بيروت، مارس 1988م، ص06.

[22] المرجع نفسه، ص13.

[23] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[24] أحمد سالم الغوج، فنون التعبير الأدبي، دار الفتح للدراسات والنشر، عمان الأردن، ط1، 1434هـ/2013م، ص226.

[25] محمد الأفراني، المسلك السهل، ص206.

[26] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[27] محمد خاين «النص الأدبي بين الجمالية والتعليمية»، مجلة اللغة والاتصال وهران، الجزائر، ع6، مارس 2010م، ص86.

[28] عائشة رماش «تعليمية النص الأدبي وأثرها في الفهم والتذوق» - الجزائر .http://www.startimes.com/?t=26797564

[29] مصطفى خليل الكسواني وآخرون، المرجع نفسه، ص29.

[30] المنهاج، ص38.

أثر الثنائية والازدواجية اللغوية
في الأداء اللغوي لدى الطالب

أ.جبروني صليحة

مقدمة: تعتبر اللّغة من أهمّ العوامل الّتي تعمل على إرساء روح الوحدة الوطنية بين أبناء الشعب الواحد أو بين شعوب الأمّة الواحدة وتعمل على بثّ أواصر التّعاون والتّآخي ودفعهم إلى السّير نحو التقدم والرّقي الحضاري، وهذا ما شهدته الشعوب العربية في المشرق والمغرب عندما كانت الحضارة العربية هي السائدة في العالم يوم كانت العربية سيّدة اللّغات، ولكنّها عرفت انحطاطا بحكم تكالب الاستعمار عليها وسعيه إلى طمس معالم الشخصية العربية، بمحاولته إضعاف هذه اللّغة بشتى الطرائق؛ بالإساءة إليها والتقليل من شأنها والدعوة إلى استبدالها باللّغات العامّية، أو باللّغات الأجنبية لأنّها لغة عقيدة المسلمين، ومن ثَمّ الوصول إلى تمزيق وحدتها القومية وتشويه تاريخها والعمل على استلاب هويّتها، من أجل ضمان تخلّفها. ولكنّنا اليوم أكثر حاجة إلى البناء الحضاري العربي؛ فاللّغة العربية هي الوعاء الحضاري للنشاط الفكري والعلمي العربي، وعليه فقد حان الوقت للحفاظ على هذه اللّغة، حيّة في نفوس أبنائها، حاضرة في العقول والألسنة ومجالات الحياة المختلفة، لكن تعاني في الوقت الرّاهن من ضعف تحصيل أبنائها لها خصوصا ما يشهده طلاب

المدارس والجامعات من الضعف اللّغوي، ضعفٌ ملحوظٌ في أوساط طلاب اللّغة العربية في الجامعات، ضعفٌ في القراءة والكتابة والتعبير والاستيعاب وكذا في الإقبال عليها ومن أسباب هذا الضعف؛ ظاهرتا الازدواجية والثنائية اللّغوية اللّتين تنخران مسار هذه اللّغة وتجعلانها على حافة التهميش والركود، فلقد بات من الضروري التفكير في وضع استراتيجية مستعجلة للتقليل من هاتين الظاهرتين، اللّتين تشكلّان حجر عثرة أمام تقدّم اللّغة العربية الفصيحة في الجزائر عامّة، ومواكبة التطور العلمي الحاصل في العالم. إنّ الانتشار الواسع للّهجات العامّية وللتعليم المزدوج للّغة في الجزائر؛ أدى إلى ظهور مشاكلّ على مستوى التنظيم، وعلى مستوى تقويم النتائج رغم إتّباعها منذ استقلالها لمبدأين مهمّين نصّت عليهما منظمة اليونسكو وهما:

1- ضرورة أن يكون تعليم الطفل في المراحل التعليميّة الأولى بلغته الأصلية.

2- تعليمه لغة ثانية؛ بحيث يصبح جزءًا من مجموعات لغوية أوسع.

إنّ الازدواجية والثنائية اللّغوية خلقت صعوبات أمام الطلبة في تسهيل عملية تحصيل اللّغة العربية، وتسبّبت في الضعف اللّغوي عندهم ويعتبر قسم اللّغة العربية وآدابها بجامعة تيزي- وزو نموذجا لدراسة هذا الضعف، بما أنّ المرحلة الجامعية تعتبر المرحلة المهمّة في مسيرة تعليم وتعلّم الطلبة، ومجال اكتساب جملة من الخبرات المعرفية، فهي المعبر الكاشف عن قدراتهم ومواهبهم الفكرية وإبداعاتهم اللّغوية، ولا يتسنى الكشف عنها إلاّ بامتلاكهم رصيدا لغويا من اللّغة الأولى ومن اللّغة الثّانية لكنّ العجز يحصل في كثير من الأحيان لعدّة عوامل، ومنها ظاهرتا

الازدواجية والثنائية اللّغوية، وهذا ما يجعلنا نطرح عدّة تساؤلات عن الدور الذي تحدثه هاتان الظاهرتان في خلق هذا الضعف، وهي كالآتي:

ـ إلى أيّ مدى يمكن اعتبار الازدواجية والثنائية اللّغوية عاملا في استفحال ظاهرة الضعف اللّغوي؟

ـ وعلى عاتق من تقع مسؤولية استخدام اللّغات العامّية واللّغات الأجنبية؟

ـ وهل تقع المسؤولية على المعلّم؟ أم على الطالب؟ أم على الأسرة والمجتمع؟ أم على وسائل الإعلام بمختلف وسائلها السمعيّة، البصريّة والمكتوبة؟ وغيرها من العوامل الّتي تساعد على تفشّي الظاهرتين؟

وقبل الشروع في الإجابة عن هذه الإشكالات، لابدّ من ضبط مصطلحي **الازدواجية اللّغوية والثنائية اللّغوية**، حتّى نتمكّن من التفريق بينهما، وبالتالي تبيان أثرهما في تدنّي مستوى اللّغة العربية.

1. مفهوم الثّنائية اللّغوية (Diglossie): لم يتّفق الباحثون العرب في مفهوم هذا المصطلح؛ فعند المغاربة (الجزائر، تونس، المغرب) يطلق على استخدام فرد أو جماعة لمستويين لغويين في بيئة لغوية واحدة أو التّنافس بين لغة أدبية مكتوبة، ولغة عامية شائعة في الاستعمال اللّغوي، أمّا عند المشارقة (مصر، سوريا، الأردن، وغيرها) فيطلق على استعمال لغتين مختلفتين في آن واحد عند فرد أو جماعة أي بين اللّغة الهدف وبين لغة أجنبيّة، حيث جاء في معجم اللسانيات الحديثة أنّ الثنائية اللّغوية "هي ظاهرة لغوية تعني استعمال الفرد أو المجتمع في منطقة معينة للغتين مختلفتين في آن واحد" [1] بحكم ارتباط كلّا من دول المشرق والمغرب بتاريخ

استعماري، فتأثّر المشارقة بالمفهوم الإنجليزي الذي يعتبر (الثنائية اللّغوية) الحالة التي تربط بين لغتين مختلفتين، كما تأثّر المغاربة بالمفهوم الفرنسي الذي يعتبر مصطلح (الثنائية اللّغوية) هي استخدام مستويين لغويين في آن واحد، ويرى بعض الباحثين العرب أنّ ما بين الفصيحة والعامّية شيء طبيعي لا يحتاج إلى إطلاق المصطلح أساسا؛ فهو مجرد اختلاف في اللّهجات بين النّاس، إلاّ أنّ الباحثين فضّلوا إطلاق (الثّنائية اللّغوية) على المفهوم الأوّل؛ لأنّه مفهوم شائع الاستعمال يطلق للحالة الّتي تربط العربية الفصيحة بالعامّية الدّارجة، ولما بينهما من اختلاف؛ سواءً على المستوى الصوتي أو التركيبي أو النحوي أو الدلالي "واللّغة العربية الفصيحة هي لغة الهويّة السياسيّة والاجتماعية والثقافيّة في آن واحد، أمّا العامّية الدّارجة فهي تلك اللّغة الّتي يبدأ الإنسان في استيعابها منذ ولادته فتكون أداة تخاطب يومي وتفكير، فهي إذن اللّغة الّتي ينشأ عليها الإنسان في بيئته الأولى بالخصوص؛ أي في العائلة" [2] ففي الجزائر؛ تعتبر اللّغة العامّية الدّارجة، واللّغة الأمّازيغية لغتي منشأ بالنسبة للناطقين بها، أمّا العربية الفصيحة؛ فتعتبر اللّغة الأولى بالنسبة إليهم. وأوّل من بحث في هذه الظاهرة اللّغوية (الثنائية اللّغوية) في العصر الحديث، اللّغوي الأمريكي (تشارلز فرغسون) (CHALES FEGUSON) الذي نشر بحثه عنها عام 1959 في مجلّة (اللّغة) وأكّد هذا اللّغوي أنّ الثنائية اللّغوية ظاهرة موجودة في جميع اللّغات الكبرى.

إذن (الثنائية اللّغوية) كما جاء في أوّل الحديث؛ هي استخدام فرد أو جماعة لمستويين لغويين في بيئة لغوية في آن واحد.

2- مفهوم الازدواجية اللّغوية (Bilinguisme): من الصعوبة تحديد فكرة واضحة لما نعنيه (**بالازدواجية اللّغوية**) سواء على الصعيد الفردي أو الجماعي، رغم كثرة ما كتب حول هذا الموضوع خصوصا في الآونة الأخيرة، لكن إذا نظرنا إلى (الازدواجية اللّغوية) كظاهرة شخصية وكسلوك تتطلّبه الحياة المدنيّة بكلّ خلفيّاتها يجعلنا نتساءل. ما هو الشيء الذّي يوجد في سلوك هذا الفرد يجعل منه شخصًا يوصف بهذا الاسم؟

لقد اختلفت التعاريف في مفهوم (الازدواجية اللّغوية) من باحث لآخر، فمنهم من يعتبرها الإتقان المتكافئ بين اللّغة القوميّة، واللّغة الأجنبيّة، ومنهم من يرى أنّها؛ إتقان جزئي للّغة أجنبية بمعنى هيمنة اللّغة الأمّ على اللّغة الثانية؛ واللّغة الثانية هي تلك "اللّغة الّتي يستعملّها الإنسان في إطار مدرسي بالخصوص، لكن فرص استعماله لها قليلة جدا مثال ذلك، اللّغة الفرنسيّة في المغرب العربي واللّغة الإنجليزيّة في أغلب أقطار المشرق العربي" [3]. ويقدّم المؤلفين (ميجل سيجوان) (MIGUEL SIGUAN) و(وليم ف._مكاي) (WILLIAM F-MACKEY) تعريفًا عن الشخص المزدوج اللّغة فيقولان: "إنّه الشخص الذّي يتقن لغة ثانية بدرجة متكافئة مع لغته الأصلية، ويستطيع أن يستعمل كلّاّ من اللّغتين بالتأثير والمستوى نفسه في كلّ الظروف" [4] . وهذا التعريف حسب المؤلّفين ينمّ عن تصور مثالي لهذه الازدواجية، ويعتبر مقياسًا لمعرفة درجة تحكم الشخص من ناحية البعد أو القرب من هذا التصوّر، إلاّ أنّ الباحثين فرّقوا بين نوعين من (الازدواجية اللّغوية): الازدواجية اللّغوية المتلازمة والازدواجية اللّغوية المركبة؛ فأمّا الأولى هي "الّتي تشمل نظاما مشتركا

من المعاني يمكن الوصول إليه من لغتين، وأمّا الثانية فهي الّتي تشمل نظاما، بالرغم من كونه مشتركا يتميّز برجحان كفة على أخرى" [5].

وهذا يعني أنّ الشخص الذي يملك (ازدواجية لغوية متلازمة) يستعمل لغتين مختلفتين، ويفهم كلّا اللّغتين بالدرجة نفسها دون اللّجوء إلى الترجمة؛ فهو يستجيب باللّغتين بنفس الدرجة، أمّا الشخص الذي لديه (ازدواجية لغوية مركبة) فلا يستجيب بنفس الطريقة الّتي يستجيب بها الشخص الأوّل؛ حيث يستعمل لغته الأصلية ويفهمها ويستجيب بنفس اللّغة، ولكنّ لا يستجيب بنفس مستوى هذه اللّغة عندما تأتيه رسالة بلغة أخرى، فيقوم بترجمتها إلى لغته الأصلية ليفهمها، ثمّ يقوم بعملية الترجمة لإيصال رسالته بتلك اللّغة، فالشخص الذي لديه (ازدواجية لغوية مركبة) هو في الحقيقة شخص (مزدوج اللّغة) بمستوى يقلّ عن الشخص الذي يمتلك (ازدواجية لغوية متلازمة) ويعرّف الباحثون المشارقة (الازدواجية اللّغوية) بأنّها "وجود أكثر من مستويين للّغة جنبا إلى جنب في مجتمع من المجتمعات بحيث يستخدم كلّ مستوى من مستويات اللّغة في أغراض معيّنة، نلاحظ أنّ أحد هذه المستويات اللّغوية يكون عادة أعلى مركزا ويسمى باللّغة المعيارية أو الفصحى، وتُستعمل في المكتبات الرسمية والتعليم والعبادة، أمّا المستوى الآخر فهو عادة يُعتبر أقل رتبة، ويستعمله أفراد الأسرة في حياتهم اليومية" [6] أمّا عند المغاربة، فمصطلح (الازدواجية اللّغوية) يُطلق على استخدام فرد أو جماعة للغتين مختلفتين في آن واحد كاستعمال العربية الفصيحة واللّغة الفرنسية في نفس الوقت، واستعمال مصطلح (الازدواجية اللّغوية) يشمل في استعمالنا له مفهوم (التعدّدية اللّسانية) أي تعايش أكثر من لغتين، كما تعني (التداخل اللّغوي) حيث

يتداخل اللسان القومي مع اللسان الأجنبي ليشكلّ ما اصطلح عليه بالازدواجية اللّغوية، والتداخل اصطلاحا هو: "نفوذ بعض العناصر اللّغوية من لغة إلى لغة أخرى مع تأثير الواحدة في الأخرى" [7]. فالازدواجية اللّغوية بالمفهوم الشائع؛ هي استعمال لغتين مختلفتين عند فرد أو جماعة في بيئة لغوية معيّنة في آن واحد.

3- أثر الازدواجية والثنائية في العالم الغربي: إنّ ظاهرتي الازدواجية والثنائية اللّغوية أخذت حظّها من الدراسات والبحوث عند الغربيين نظرا لعلاقتهما الوطيدة بمجالات الحياة، والمجال التعليمي على وجه الخصوص. إنّ الازدواجية اللّغوية في الدول الغربيّة تكاد تنعدم، إن لم نقل منعدمة، فالأمّثلة عليها كثيرة فاليابان مثلا الّتي فرض عليها الأمريكيون الاستسلام في الحرب العالمية الثانية، وأملت عليها شروطهم وقبلت بكلّ شروطها، إلاّ شرطًا واحدًا وهو؛ أن تكون لغتها لغة التعليم فكان منطلقها نحو النهضة العالمية والصناعية الّتي ذاع صيتها في العالم وكوريا الجنوبية التّي اعتمدت اللّغة الكورية الفصيحة أساسا في التنمية البشرية فالتعليم فيها يتمّ في مختلف مراحله باللّغة الكورية الفصيحة، وكلّ القنوات التلفزيونية تبثّ جميعها بنفس اللّغة. ناهيك عن اللافتات المعلّقة في شوارع المدن وفي مختلف ميادين العمل ترد أسماؤها بنفس اللّغة كذلك، وقدّم الدكتور يوسف عبد الفتاح، الأستاذ بجامعة هانكوك (HANKOK) للدراسات الأجنبية في كوريا الجنوبية دراسة عن كيفية اعتماد اللّغة الكورية أساسا للتنمية البشرية (للتّذكير: تحتل كوريا الرتبة 21. ومعظم الدول العربية تحتل بجدارة الرتب ما بعد (120) [8]. وفي فرنسا فثمّة قانون يعاقب كلّ من أخطأ، في اللّغة الفرنسية سواء في

التعليم أو الإعلام وغير ذلك، وهذا يدل على صرامة السياسات اللّغوية المتّبعة من قبل هذه الدول؛ وبالتالي العمل على تقليص الهوة بين اللّغات القومية وبين اللهجات المختلفة؛ إلاّ أنّ (الثنائية) عند هذه الدول لا تمثّل خطرا مقارنة بالثنائية اللّغوية عند الدول العربية؛ فالفارق بين اللّهجات الإنجليزيّة وبين اللّغة الإنجليزيّة الفصيحة مثلا هو فارق ضئيل جدا، بينما الفارق كبير جدا بين اللّغة العربية الفصيحة وبين لهجاتها. إنّ إتباع مثل هذه السياسات في هذه الدول تؤدي إلى الشعور بالوحدة القوميّة بين أفراد مجتمعاتها وتعمل على التواصل بينهم، وبين المؤسسات الاجتماعية المختلفة، وإنّ النهضة العلميّة والصناعية التي تعرفها اليوم أمريكا وبريطانيا واليابان وفرنسا وغيرها قامت على أحضان لغاتها الأمّ؛ فهي مصدر التفكير والتأليف والإبداع، وأمّ الاختراعات والاكتشافات، ومنبع المصطلحات العلميّة الحديثة، فهذه الدول عرفت أنّ المعارف والعلوم لا يمكن أن تكتسب إلاّ باللّغة القومية، فعملت على ترقيتها وتعميمها وجعلها من اللّغات العالمية القويّة.

4- **أثر الازدواجية والثنائية في العالم العربي:** إنّ ارتباط بلدان المشرق العربي وبلدان المغرب العربي بتاريخ استعماري، بريطاني أو فرنسي، كان له الأثر في تبنّي هذه البلدان لغات هذين المستعمرين، فبعد أن حصلت هذه البلدان على استقلالها السياسي توجّهت إلى تعليم اللّغة العربية كلّغة رسميّة أولى فتعتبر اللّغة الإنجليزيّة اللّغة الثانية بالنسبة لبلدان المشرق العربي، بحكم ارتباط تاريخها بالاستعمار البريطاني كما تعتبر اللّغة الفرنسية اللّغة الثانية بالنسبة لبلدان المغرب العربي (الجزائر المغرب وتونس)؛ لأنّها وقعت تحت وطأة الاحتلال الفرنسي، ويبدو أنّ (الازدواجية

اللّغوية) في هذه البلدان تشكلّ صراعًا بين اللّغة العربية التّي تعامل معاملة الاحتقار والإهمال، وبين اللّغات الأجنبية التّي فرضت هيمنتها عن طريق التقدم العلمي والحضاري الذي تعرفه بلدانها؛ هذه التّي تلقى الترحيب والتشجيع على تعلّمها ويقول علي القاسمي: "وأدانت معظم بحوث المؤتمر [9] الوضع اللّغوي في بلداننا فأشارت إلى أنّ أبناء النخبة يتعلّمون في مدارس أجنبيّة أو مدارس خاصّة، ذات مناهج أمريكية أو بريطانية... الخ وهي إن علّمت اللّغة العربية فلا تخصّص لها أكثر من ساعتين في الأسبوع، ما ينتج عنه تفاوت ثقافي طبقي يهدّد السلم الاجتماعي، ومن ناحية أخرى فإنّ العلوم والتقنيات في الجامعات والمعاهد العليا تدرّس باللّغة الأجنبية؛ الإنجليزيّة في بلدان المشرق، والفرنسيّة في البلدان المغاربية. وأبناؤنا لا يجيدون اللّغة العربية ولا اللّغة الأجنبية. وإذا كانت اللّغة وعاء الفكر، فإنّ الطالب العربي لا يحمل وعاء سليما، بل ينوء تحت عدد من الأوعية المثقوبة التي لا تحتفظ بالمعارف والعلوم ناهيك بعدم تمكّنه من تمثّل تلك المعارف والعلوم أو الإبداع فيها" [10]. إنّ اتّخاذ موقف كهذا؛ جدير في إشاعة الازدواجية اللّغوية، وجعل الفصحى غريبة في عقر ديارها، فأين أبناؤها الغيورين عليها!؟ أين النخوة من كلّ هذا!؟ إنّ عدم الأخذ بالسياسات اللّغوية الجادة أفضى إلى شيوع العامّية في الأقطار العربية فأصبحت الفصيحة منحصرة في مجالات ضيّقة، كالمدرسة والمسجد وبعض الخطابات الرسميّة، ممّا أحدث انفراجا واسعا بين الفصيحة والعامّية، وبالتالي (الثنائية اللّغوية) التي تختلف اختلافا واضحا عن الثنائية في بقية اللّغات العالمية، ويتجلىّ الفارق في الكم وليس في الكيف؛ إذ الفارق بين اللّغة العربية ولهجاتها كبير جدا، بينما الفارق ضئيل بين

اللّغات الفصيحة وبين لهجاتها في الدول الغربية بحكم السياسات اللّغوية التي طبقتها، كما سبق بيانه، وقد ذكر كثير من الباحثين "أنّ السياسات اللّغوية للدول العربية تميل إلى تفضيل اللهجات العامّية في الإذاعة والتلفزة ولا تمنعها أو تقلل منها" [11]. رغم أنّ دساتيرها تنص بأنّ اللّغة العربية هي اللّغة الرسمية للبلاد [12].

5- دور الازدواجية والثنائية اللّغوية في الجزائر: منذ أن وطأت أقدام الاستعمار الفرنسي هذه البلاد عمل بشتّى الوسائل على طمس معالم الشخصية الجزائرية، وذلك بمحاربة لغته، طوال مدة قدرها القرن ونصفه لم يكلّ فيها ولم يتعب؛ لأنّه بكلّ بساطة يعرف أنّ اللّغة هي روح الأمّة ومن فقد روحه فقد فَقَدَ هويّته، وبالتالي التجنّس بلغة غير لغته، وإنشاء جيل متشبّع بالثقافة الفرنسية، لا يعرف من ماضيه شيئا، هكذا كان أسلوب فرنسا في الجزائر. وبين هذا وذاك، لم تقف الجزائر مكتوفة الأيدي بل التجأت إلى سياسة بثّ الوعي القومي العربي بين الشعب، ونشر التعليم ومحاربة الأمّيّة، ولم يطلع فجر الاستقلال حتى عادت هذه اللّغة إلى مصاف مقاعد الدراسة، لكنّها كانت تتأرجح مع كفّة اللّغة الفرنسيّة، ممّا جعل الاهتمام بقضية التعريب منذ عام 1962؛ المحور الذي سلط عليه الأضواء، حيث برزت معها صعوبات وعراقيل وظهر اتجاهان رئيسيان متناقضان كلّ التناقض.

1- اتّجاه كان يتظاهر بتأييد حركة التعريب ولكنّه يعمل في الخلف على عرقلته وذلك بتحقيق تعريب سطحي لا يغيّر من الواقع في شيء.

2- واتّجاه كان مؤمن بضرورة التعريب، ولكن أزمته في كونه معزولا لا يملك من الوسائل إلاّ الإيمان بعدالة قضية التعريب" [13]. وقد

كانت الغلبة للاتجاه الأوّل المتفرنس، الذي عرقل مسيرة التعريب في الإدارة والتعليم الجامعي على الأخص، فكان ينظر إلى اللّغة العربية على أنّها لغة الشعر والخيال ولغة فرنسا هي لغة الحضارة والعلم، لغة تستجيب لمتطلبات العصر. إنّ هذه النظرة تحدّ من دور اللّغة العربية في مجال مسايرة العصر، خاصّة وعصر العولمة الذي يحتّم على الجزائر العمل في إيجاد الميكانزمات والسبل لضمان مكان لها أمام المجموعة الدولية، ومن مظاهر تغليب الفرنسية على اللّغة العربية الفصيحة؛ ظهور الضعف اللّغوي المتنامي في أوساط تلاميذ المدارس وطلبة الجامعات "فأصبح الخطأ في اللّغة همّا يُؤرق جفون المهتمين والمعلّمين وأولياء الأمور وأساتذة الجامعات والغير من أبناء الأمّة، وضجّت الشكوى من هذا الضعف في كثير من البلدان العربية، وتنادت الصحف والندوات والمؤتمرات والمجامع بأنّ هذا الضعف أصبح بدرجة يهدد اللّغة العربية واقعا ومستقبلا يُخشى منه على الأمّة، وشخصيتها وعقيدتها وكيانها، وصلتها بتراثها وجذورها" [14]. فهذه السياسة اللّغوية المتّبعة، تفضي إلى جعل العربية غريبة عن أبنائها صعبة المنال والممارسة، ودعوة إلى هجرانها والإقبال على اللّغات الأجنبيّة، خاصّة مع انتشار مظاهر دور الحضانة وإقبال العائلات الجزائرية بأطفالهم إليها، من شأنه خلق جيل مزدوج اللّغة، لا يتقن العربية ولا يتحكم فيها.

6- أثر الازدواجية والثنائية اللّغوية في الضعف اللّغوي عند طلبة قسم اللّغة والأدب العربي بجامعة مولود معمري: لا تنحصر (الازدواجية اللّغوية) في الجزائر بين اللّغة القومية واللّغة الأجنبيّة فحسب بل تتعداها إلى اللّغة الوطنية الأخرى، المتمثلة في اللّغة الأمّازيغية [15]؛ باعتبارها لغة تختلف اختلافا واضحا عن اللّغة الأمّ من حيث أصواتها

وتراكيبها ونحوها. وتتميّز منطقة (تيزي- وزّو) عن غيرها من ولايات الوطن بخصوصيتها اللّغوية؛ فأهالي المنطقة من الناطقين بالأمّازيغية فالطفل الأمّازيغي ينشأ في بيئة لغوية مختلطة بدءًا من اللّغة العامّية انتقالا إلى العربية الفصيحة التي تعتبر بالنسبة إليه اللّغة الثانية، بعد أن يستوعب لغته الأمّ، إلاّ أنّ الواقع في الجزائر يعتبر مثل هذه اللّغات من اللّغات غير رسميّة، وهذا لاختلافها عن اللّغة الرسميّة الّتي هي اللّغة القومية لأغلب الجزائريين والسائدة في القطر الوطني، وينشأ عنه أنّ أفراد المجموعة الناطقة بالأمّازيغية تكون مختارة أو مرغمة في تقمّص هويّة المجموعة الغالبة.

وتحتلّ اللّغة الأمّازيغية موقعًا معتبرًا على مستوى الرقعة الجغرافية للجزائر، خاصّة المناطق الشمالية الشرقية والوسطى منها ومناطق الجنوب الجزائري، فتعتبر أحد مقوّمات بناء الشخصية الوطنية، ويقسّم الدكتور صالح بلعيد الوضع اللّغوي في الجزائر كما يأتي:

1- اللّغات ذات الانتشار الواسع: العامّيات أو الدّارجات العربية.

2- اللّغات الكلّاسيكية: العربية الفصيحة واللّغة الفرنسية.

3- اللّغات المحلية: الأمّازيغية بمختلف تأدياتها و لهجاتها [16]

ولمّا كانت اللّغة العربية هي اللّغة الرسمية في البلاد، كانت لغة التدريس بالنسبة للمستويات الثلاث: الابتدائي والمتوسّط والثانوي، بينما يقتصر تدريسها في الجامعات على طلبة الشعب الأدبية ويمثّل القطب الجامعي بمنطقة تيزي- وزو قطبًا يجمع الطلبة في مختلف التخصّصات ثمّ إنّهم يختلفون في اللهجات؛ فمنهم الناطق باللّغة العامّيّة، وأكثرهم

ناطقين باللّغة الأمّازيغية بحكم القرب الجغرافي لهذا القطب، وإذا أردنا معرفة اللّغة المستعملة لتدريس هذه التخصّصات العلمية والتقنية منها؛ سنلاحظ أنّها تدرّس باللّغة الفرنسية، غير قسم اللّغة العربية وآدابها الذي يدرّس فيه اللّغة العربية وعلومها، ولكن السؤال المطروح؛ هل حقًا اللّغة العربية التي يمارسها أساتذة القسم تمثّل عربية فصيحة خالية من شوائب العاميّة والألفاظ المفرنسة؟ وهل حقًا طلبة القسم الذين يقضون مدّة أربع سنوات في تحصيلها ثمّ الحصول على شهادات في آخر السنة؛ يتخرّجون وهم مسلحون بملكة لغوية، تعبّر عن أفكارهم ومعارفهم بكلّ طلاقة ودون إحداث أخطاء إعرابية؟ لاحظت من خلال دراستي في هذا القسم وانطلاقا من الملاحظات والاحتكاك اللّغوي مع الطلبة والأساتذة تخرّج دفعات من الطلبة دون ملاحظة ارتقاء لغوي لديهم، إذ أنّ طالب هذه الشعبة يتخرّج من الجامعة ولا يستطيع كتابة جملة سليمة المعنى والمبنى، أو حتّى أن يعبّر عنها دون إحداث أخطاء شفوية، ما عدا ثلّة من الطلبة النجباء المتميزين عن غيرهم بقدراتهم اللّغوية، وهذا ما لاحظته على طلبة السنة الرابعة لعام 2007- 2008 بقسم اللّغة العربية بجامعة تيزي- وزّو؛ حيث لا تنفك الثنائيّة اللّغوية تبارح أفواههم أثناء المشافهة اللّغوية مع الأساتذة. ويعتبر هذا المثال الذي سأعرضه الآن والمنتشر بين أفواه الطلبة جزءا من الأمّثلة الكثيرة الذي وجدت عرضه هنا، للخطورة الّتي تمثّلها الثنائية اللّغوية على مستقبل اللّغة العربية وهو كالآتي: عندما يطلب الطالب أو الطالبة من الأساتذة الخروج من القاعة لغرض ما فيكون طلبهم كما يأتي: **أُسْتَاذ نْخْرِج**، والصواب أن يقول: **أُسْتَاذ أَخْرُج**، فاستبدلوا بدل الهمزة نونا تميل إلى الكسرة كما تميل إلى السكون، وكسروا الراء الّتي

كان من المفروض ضمّها؛ فهنا استبدال لفظ فصيح بلفظ عامي، أمّا الأمّثلة عن الازدواجية اللّغوية فتكاد تنعدم في قاعات الدروس، فلا نجد الأساتذة ولا الطلبة يدمجون ألفاظا فرنسية أثناء الحديث، إلاّ بعض الألفاظ الّتي تخدم نوعية الدروس المقدمة كالدروس المخصّصة في العلوم اللّسانية كاللسانيات التطبيقية مثلا، ولكن نجد الطالب يستعملها بكثرة في المحيط الجامعي وفي الشارع والإدارة وغيرها من القطاعات، فهي تؤثّر بلا شك في الأداء اللّغوي لديهم.

إنّ ظاهرتي الازدواجية والثنائية اللّغوية لهما الأثر في تدنّي مستوى الطلبة في اللّغة العربية وضعفهم في التحصيل والاستيعاب وفي القراءة والكتابة والمشافهة، وفي الوقت الذّي يسعى فيه الباحثون إلى إيراد المشاكلّ الّتي تعاني منها العربية وإلى محاولة ترقيتها وإيجاد الحلول لها والدعوة إلى تعميميها في قطاع التعليم العالي، نقف أمام الأمر الواقع؛ فلا الدعوات ولا المؤتمرات ولا الملتقيات، كفيلة في الوقوف أمام أصحاب السلطة والقرار.

إنّ هذا يجعلنا نطرح السؤال الآتي: من هو المسؤول على طغيان استعمال العامّية والفرنسية على حساب العربية الفصيحة عند طلبة القسم؟ تعتبر الأسرة النموذج الأوّل الذّي استقى منه هؤلاء لمثل هذه اللّغات، ثمّ يليه المجتمع بكلّ ما يحويه مدرسةً وإعلامًا، وغيرها من العوامل الّتي تساهم في تدنّي المستوى اللّغوي عند الطلبة.

1- **أثر الأسرة في ثنائية وازدواجية اللّغة عند الطلبة:** تتكون الأسرة من مجموعة الأشخاص تربط بينهم صلة القرابة، ويشتركون في سقف بيت واحد، وتعتبر الأسرة الخلية الأساسية في بناء المجتمع فمتى كانت الأسرة صالحة كان المجتمع صالحا بدوره، وتساهم الأسرة مساهمة فعّالة

في الوضع اللّغوي الذي يكتسبه الطفل مستقبلا؛ إذ ينشأ الطفل داخل الأسرة، ويبدأ بسماع أصوات تصدر من أقرب الناس إليه، من والديه أو إخوته، إنّه في مرحلة يعتمد فيها على ما يسمعه بصفة تلقائية، فعن طريق السماع ترسّخ ملكة اللّغة عنده، فيشبّ عليها؛ عربيّة دارجة، أو لغة أمازيغية، أو ممزوجتان باللّغة الفرنسية، فيؤدي اكتساب اللّغة الثانية حينها إلى تأثّر اللّغة الأولى؛ من حيث عدم إتقانها والتحكم فيها، وهذا ما أشار إليه ابن خلدون حيث قال: "فإذا تقدمت في اللّسان ملكة العجمة صار مقصّرا في اللّغة العربية، لما قدّمناه من أنّ الملكة إذا تقدّمت في صناعة بمحلّ فقلّ أن يجيد صاحبها ملكة في صناعة أخرى" [17]. فاللّغة ملكة؛ فالإنسان يكتسبها من الأسرة والمجتمع بالفطرة ومن خلالها يتمكّن من إنشاء جمل صحيحة خاضعة إلى قواعد لغوية معيّنة، تستلزم النطق السليم لها وتجعله يستهجن تراكيب، ويستحسن أخرى، لكنّه يصبح عاجزا عن أداء هذه اللّغة، إذا تدخّلت ملكة أخرى (بلسان آخر) تؤدي إلى ضعف اللّغة الأولى.

إنّ التعوّد على مخاطبة الطفل بلغته الأمّ، وإقصاء الفصيحة في العملية التخاطبيّة ينجرّ عنه النقص في الرّصيد اللّغوي الذي نلاحظه الآن عند الطلبة، فدور الأولياء مهمّ في ترسيخ ملكة الفصيحة عند أبنائهم وذلك بمحاولة إزالة البون الشاسع بينها وبين العامّية ويقول سيد أحمد عبد الواحد أبو الحطب: "إنّنا إذا أمعنّا النظر في وضع الأسرة في الوطن العربي بصفة عامّة، وجدنا أنّ الأسرة العربية في العصر الحديث تختلف عن الأسرة في المجتمع العربي القديم من حيث الاهتمام بلغة الأبناء، وذلك ناتج عن تلك المتغيرات الاجتماعية التي ابتليت بها أسرتنا الحاضرة، ومن هنا اتسعت فجوة الازدواج بين الفصحى والعامّية" [18]. فالأسرة العربية في

القديم كان لها دور إيجابي وفعّال في ترسيخ ملكة الحفظ لدى أبنائهم سماعا وكتابة ونطقا، وذلك بتعويدهم على حفظ القرآن الكريم منذ الصّغر، ادراكا منهم أنّه المعوّل عليه في تنمية المهارات اللّغوية لديهم، فيلتحق بالمدرسة وفي جعبته رصيدا لغويًا ومعرفيًا لا بأس به من قواعد النحو، وما يختزنه من محفوظ شعر ونثر، ولنا في أدبائنا وكتابنا وشعرائنا، ممّن أجادوا العربية وأتقنوها أيّ إتقان، لخير مثال لذلك.

ويدلّ هذا على نقص في رعاية الأسرة بتمليك أبنائهم للفصيحة، وفي جعلهم يمارسونها ؛ نقص يتجلّى في عدّة جوانب وهي:

1- تحدّث الآباء مع أبنائهم باللّهجة العامّية، وتفضيل البعض الآخر إقحام اللّغة الفرنسية وما ينجرّ عنه من تداخل لغوي، وتعويد الأطفال على ذلك "فاكتساب اللّغة عملية ملازمة لعملية التنشئة الاجتماعية، ولذا فمن البديهي أنّ الطفل يكتسب في مرحلة نشأته اللّهجة الّتي تتكلّمها الأسرة" [19]. فتحدّث الأبوان أمام أطفالهم بالدّارجة، يؤثر بالضرورة على لغة الأطفال.

2- عدم عناية الأسرة بتحفيظ أبنائهم لأجزاء من القرآن الكريم، وبعض الأحاديث النبوية، وبعضًا من الشعر العربي القديم؛ الذي يساعد على إثراء الملكة الشفوية التعبيرية عندهم، ويستحبّ أن يبدأ بالحفظ قبل التحاقهم بمقاعد الدراسة ويقول ابن خلدون في تعليم الولدان: "وصار القرآن أصل التعليم الذي ينبني عليه ما يحصل بعده من الملكات وسبب ذلك أنّ تعليم الصّغر أشدّ رسوخا وهو أصل لما بعده...والمتعلمون لذلك في الصّغر أشدّ استحكاما لملكاتهم" [20]، فتعلّم الصّغر ينمّي في الطفل جملةً من الأساليب والآثار اللّغوية المهمّة التي تساعده في مرحلة التمدرس، وقد

ثُبت علميًا أنّ ملكة الحفظ عند الأطفال كبيرة مقارنة مع الكبار؛ لأنّ نسبة الخلايا المرتبطة بالذاكرة عند الأطفال تكون كبيرة وشابة فكلّما كَبُر الإنسان كلّما قلّت نسبة الخلايا لأنّها تشيخ ثمّ تموت ولا تعود أبدا فلذلك يُنصح الآباء بتحفيظ أبنائهم أكبر قدر ممكن من المعارف والمعلومات خلال مرحلة الطفولة.

3- إنّ الأسرة الجزائريّة عامّة لا تولي أهمّيّة إلى وجود مكتبة عربيّة في البيت؛ والّتي تحوي قصصًا للأطفال، وكتبا في الأدب والشعر والتفسير، تكون مكتوبة بأسلوب ميسّر وبسيط، لكي تمكّن الأطفال من إتقان الفصحى نطقا وكتابة، إضافة إلى الرّصيد المعرفي المأخوذ منها فالمواطن العربي عامّة لا يقرأ، مقارنة بالمواطن الغربي؛ إذ تشير الإحصائيات إلى أنّ "معدّل القراءة في إسرائيل هو40 كتابا للفرد الواحد (طبعا باللّغة العبرية، وهي لغة ميّتة تحييها دولة إسرائيل) وفي معظم الدّول الغربية 35 كتابا للفرد، وفي السنغال 4 كتب للفرد، وفي بلادنا كتاب واحد لكلّ 80 فردا (طبعا باللّغة العربية وهي لغة حيّة تميتها الدّول العربية)" [1] [2]. فإذا كانت نسبة قراءة الكتب في البلدان العربية بهذا الضعف فكيف تولي أهمّيّة لوجود مكتبة !؟

4- عدم عناية الأسرة بلغة الطفل الأوّل، نتيجة جهلهم بالأسس التربوية التعليميّة للّغة العربية، فهذه المسألة جديرة بالاهتمام؛ لأنّها تساعد أخوة الطفل كثيرا في سرعة إكسابهم لهذه اللّغة، بحكم احتكاكهم اليومي مع أخيهم.

5- ضرورة وجود عملية تنسيقيّة بين الأسرة والمدرسة؛ فقبل التحاق الطفل إلى مقاعد الدّراسة، يجب أن يكون قد اكتسب من البيت الكلّمات

المفاتيح التي تؤهّله إلى تحريك زمام العربية، وعند دخوله إلى المحيط المدرسي، يجب أن يواصل الآباء مسيرة متابعة أبنائهم خلال جميع المراحل التعليميّة الّتي يمرّون بها، فهذه العملية تساهم في استيعاب الطفل للّغة في مدّة زمنيّة قصيرة.

6- إنّ جهل الأبوين للقراءة والكتابة باللّغة العربية الفصيحة، يساهم في عدم تثقيف وتوعية الأطفال بأهمّيّة هذه اللّغة على الصّعيد اللّغوي والقومي، فإنّ الناطقين بالعامّيّة أو الأمّازيغية من الآباء، من أين لهم معرفة آليات الفصحى ليعوّدوا أبنائهم عليها؟!

2- أثر المجتمع في ثنائية وازدواجية اللّغة عند الطلبة: إنّ المجتمع عبارة عن مجموعة من الأفراد يعيشون في إقليم ما، تربط بينهم مفاهيم ونظم اجتماعية معيّنة ويشتركون في الأهداف والمصالح ويربطهم تاريخ مشترك، يجعلهم ملتزمين على السّير في نمط سلوكي ذات طابع معيّن.

تتنوّع الآداءات اللّغوية للأفراد؛ بحسب التوزيع الجغرافي والمهني والاجتماعي، "فاللّغة تتأثر أيّما تأثّر بخصائص الأمّة، ونظمها وتقاليدها وعقائدها واتجاهاتها العقلية، ودرجة ثقافتها، ونظرها إلى الحياة وشؤونها الاجتماعية العامّة... وما إلى ذلك فكلّ تطور يحدث في ناحية من النواحي يتردّد صداه في أداة التعبير" [2 2]. وهذا الأثر تردّد صداه في بعد العامّيّة عن العربية الفصيحة بشكلّ يثير التخوّف حاضرا ومستقبلا، في مجتمع تطغى فيه الفرنسية طغيانا، وأصبحت لغة الإدارة والمعاملات فيه، فهل له يد إذن في إنشاء الثنائية والازدواجية اللّغوية؟ إنّ من أهمّ العوامل التي تساهم في خلق هاتين الظاهرتين هي:

1- **المدرسة والجامعة:** ينتقل الطفل من المحيط الأسري إلى المحيط المدرسي، يصادف فيه مجموعة من الأشخاص وهم: المعلّم الذي

يتلقّى منه المفاهيم الأساسية الأولى للعربية الفصيحة والتلاميذ، وهم زملاؤه في الصفّ والهيأة الإدارية المشكلّة للمدرسة، وممّا لا ريب فيه أنّ العربية الدّارجة لا تكاد تبارح أفواه التلاميذ ولا أفواه المعلّمين، وهذا واقع لغوي تشهده المدارس العمومية في الجزائر "فالطفل الجزائري يكون مزوّدا بنسق لغوي خليط قبل دخوله المدرسة: عربيّة دارجة أو أمازيغية وهي لغات أمّ، فإذا دخل إلى الحضانة فإنّه يواجه بلغة فرنسية مخلوطة بعامية أو أمازيغية ثمّ ينتقل إلى المدرسة يجد لغة جديدة وهي العربية الفصحى"[23]. فالعامّية والأمّازيغية والفرنسية تكون محاطة بالطفل خلال المراحل التعليمية الأولى إلى المرحلة الجامعية "فينمو وينضج محاطا بالدراجة من كلّ جانب وفي كلّ مكان، فالدّارجة لا تزايله حتّى في الفصل الدّراسي يسمعها إمّا من زميله، وإمّا من مدرسه"[24]. ثمّ إنّ هذا الطفل الذي يصادف لغة أخرى غير اللّغة التي تعوّد على سماعها ؛ سيحصل لديه نوع من التشويش إذ يقدم على ترجمة الرسالة التي يتلقاها من اللّغة الأمّ إلى اللّغة المنشأ فيبدأ

"**أوّلا**: بترجمة المفهوم ذهنيا ونقله من الفصحى إلى العامّية أو المحلية؛ أي من لغة الهدف ← اللّغة الأمّ.

ثانيا: فك رموز التعبير باللّغة الأمّ ← تحويله إلى المفهوم.

ثالثا: التعبير بالفصحى انطلاقا من هذا المفهوم؛ من اللّغة الأمّ ←اللّغة الهدف[25].

ونظرا لهيمنة العامّية على العربية الفصيحة فإنّ الطفل لا يفهم الرسائل اللّغوية التي تأتيه بالعربية الفصيحة أو باللّغة الفرنسية مثلا بشكلّ جيد، فيُقدم على ترجمة ما يسمعه من شخص ما، إذا كان يخاطبه بهاتين اللّغتين إلى اللّغة الّتي يتقنها وهي اللّغة المنشأ (العامّية) حيث يقوم

بعملية فك وتحليل الرسائل اللّغوية باللّغة الأمّ (اللّغة المنشأ) فيحوّلها إلى مفهوم موجود في لغة المنشأ، ومن خلال هذا المفهوم يعبّر بالعربية الفصيحة أي من اللّغة المنشأ إلى اللّغة الهدف فعلى العكس تماما عند الأشخاص الذين يتقنون لغتين مختلفتين كإتقان أحدهم اللّغة الفرنسية بنفس الدرجة مع اللّغة العربية الفصيحة (إتقان متكافئ) فهذا الشخص لا يستعمل عملية الترجمة فإنّه يفهم الرسائل اللّغوية التي تأتيه باللّغة الفرنسية مباشرة، ويردّ على المخاطبين دون إقدامه إلى ترجمة المفهوم إلى لغته المنشأ وهذا ما لا نجده عند طلبة قسم اللّغة العربية بجامعة تيزي-وزّو؛ حيث نرى الطالب يواجه أثناء حديثه صراعا لغويا مختلطا، بقيت آثاره منذ مرحلة الطفولة، إلى أن أصبح شابا جامعيا، ما يخلق لديه صعوبات في النمو اللّغوي والمعرفي والنفسي "ومن هنا يرى بعض المربين بأنّه يجب تلافي نماذج لغوية متباينة في هذه السّن، أي تلافي تدريس لغات أخرى ليست من ذات المكتوب في المرحلة الأولى" [26] بمعنى تأخير تدريس اللّغة الأجنبية إلى مرحلة ثانية من الحياة التعليمية للطفل؛ حتّى نمكّنه من آليات القراءة والكتابة والمشافهة وحسن الفهم والاستيعاب، فالاقتصار على اللّغة الأمّ في المرحلة الأولى من شأنه إبعاد العجمة على ألسنة الطلبة؛ "فإنّ العجمة إذا سبقت إلى اللّسان قصرت بصاحبها في تحصيل العلوم عن أهل اللّسان العربي" [27]. فالتركيز على تدريس اللّغة الفرنسيّة بدء من دور الحضانة ورياض الأطفال مؤشر على وجود ازدواجية لغوية لدى المتعلمين، يتبعها شعور بعدم الانتماء إلى هذا الوطن وهنا مكمن الخطر. إنّ المفردات الشائعة على ألسنة الطلبة، من فصيحة منحرفة، وألفاظ فرنسية دخيلة يُنبئ بغياب الفصيحة على المستوى الوطني "فأغلب التلاميذ يعبّرون بالفصحى ويفكرون بالدّارجة، وبعضهم يفكر بالفرنسية، خصوصا إذا تربى في وسط عائلي متشبع بالثقافة الفرنسية وخضع منذ نعومة أظافره لتعليم مفرنس، ويتجلى هذا التأثّر في المفردات العديدة التّي تتكرر في

خطابات التلاميذ، مرجعها أصل فرنسي، وكذلك في عدد من التراكيب والتعابير التي تخرج عن النظامين الصرفي والنحوي للعربيّة" [28]. إذ ترد بعض المفردات الفرنسية عند الطلبة عامّة بصفة عفوية، والبعض الآخر يبالغ في التلفظ بها تعمّدا، ميلا لجلب الأنظار إليه واعتقادا منه أنّها الطريقة المناسبة لكسب الاحترام، فبالنسبة إليهم تعتبر لغة الحضارة والتمدّن، بينما ينظرون إلى العربية نظرة نقص وتهميش فاستحواذ مثل هذه الألفاظ على ألسنة الطلبة والمداومة على استعمالها دون مراعاة السياق اللّغوي، تشكلّ اغترابا في الشخصية فضلا عن الضعف اللّغوي، ويحبّذ الطلبة الحديث بلغة المنشأ (العربية الدّارجة أو الأمازيغية) لأنّها لغة العامّة والخاصّة، ولغة التخاطب والتواصل، وهذه العربية الدّارجة هي؛ فصحة محرفة، دبّ إليها الفساد اللّغوي على مستوى الألفاظ والصّيغ والجمل والإعراب، "فأمّا الألفاظ فإنّ العامّية لا تبالي أن تستحدث ما ليس له أصل في الفصيح، ولا تبالي أن يكون منها ألفاظ داخلتها على مر القرون من لغات قديمة، أو تسرّبت إليها من اللّغات الأجنبية الحديثة... وأمّا الصّيغ فإنّ العامّية تخالف الفصحى في كثير من أبنيتها. بل تميت بعض الصّيغ... وأمّا بناء الجملة فإنّ العامّية تعمد إلى نحت الجملة المطوّلة في صيغة واحدة أحيانا... وأمّا الإعراب فإنّه أبرز ما يميّز العامّية عن اللّهجة اللّغوية، لأنّ العامّية تهمل الإعراب جملة وتفصيلا" [29].

2- **المعلّم:** للمعلّم دور لا يستهان به في إكساب المتعلمين مهارات اللّغة الفصيحة، فإذا تعوّدوا منهم سماع لغة سليمة المعنى والمبنى، سلمت ألسنتهم من الأخطاء اللّغوية المسموعة منهم، والمكتوبة على أوراق امتحاناتهم، فلابدّ أن تتوفّر لدى معلّم المراحل التعليميّة الأولى والمتوسطة والثّانوية فالجامعة الكفاءات المعرفية اللازمة في القدرة على نقل المادة الدراسية على أكمل وجه، والكفاءات الأدائية؛ في قدرته "على استخدام

الأساليب والطرق المناسبة التي تساعده على توصيل المحتوى التعليمي إلى التلاميذ" [30]. وهي الطريقة التعليمية الّتي ينتهجها المعلّم لطرح المحتوى التعليمي على التلاميذ فمنهم من يستعمل طريقة تكرار المعلومات لغرض ترسيخها في الذاكرة ومنهم من يحبّذ الكتابة على السبورة ومن المعلّمين من ينتهج طريقة الشرح الشفوي دون الاعتماد على الكتابة فكلّما كان الأسلوب المتّبع في العملية التعليمية مناسبا كلّما ظهر آثاره على مسار الحياة التعليمية للتلاميذ نحو الأفضل والأرقى.

إنّ الإكثار من المسائل النحوية التطبيقية وحمل الطالب عليها والابتعاد قدر الإمكان من المعيارية ومحاولة تبسيط النحو، والاعتماد على الضّبط الإعرابي في قراءة نماذج من النصوص الأدبية أو الشعرية لاكتشاف مدى صحة التمرين، ثمّ تدريب الطلبة على استخراج الأخطاء اللّغوية المدسوسة في ثنايا التمارين اللّغوية، وهذه التطبيقات تنمي الملكة اللّغوية "بالتحكّم بالقوة في البنى الأساسية للّغة الأمّ أو اللّغة الهدف" [31]. بمعنى قدرة الطلبة على توظيف اللّغة العربية في المناسبات المختلفة، والتحكّم في صياغة التراكيب اللّغوية تحكمًا سليمًا خاضعا للقواعد النحوية أثناء العملية التخاطبية، أو السيطرة على اللّغة والتمكن من مهارتها بالتعبير عن الأفكار بكلّ طلاقة، وفهم الرسائل اللّغوية الصادرة من الآخرين. إنّ اقتراح توظيف التمارين البنيوية [32] على الدرس اللّغوي العربي حسب مجموعة من الباحثين من شأنه إعطاء نتائج باهرة في العملية التعليمية للطلبة، فبات الاهتمام (بالنحو الوظيفي) اليوم من المسائل المطروحة؛ "لأنّه يكسب الطلاب المهارات الإعرابية والقرائية المتنوّعة ويمكنّهم من السيطرة قدر الإمكان على اللّغة الفصحى وظيفة أدائيّة وحيوية، ويعالج الأخطاء النحوية والإملائية المتكررة في كتابتهم وكلّامهم، ويساعدهم على تجنّب ما نراه من لحن ونطق أعجميّ" [33].

ولذلك كان من المفروض على المعلّمين العناية بتدريس النحو الوظيفي للتلاميذ منذ مرحلة التعليم الابتدائي مع مراعاة ما يأتي:

1- التركيز عند تعليم النحو على ما يحتاجه التلاميذ أثناء الاستعمال اليومي للّغة.

2- مساعدة التلاميذ على الضبط الصحيح الجمل، وإكسابهم القدرة على تأليف الجملة العربية تأليفا صحيحًا.

3- العمل على أن يكون العلاج بعد اكتشاف نواحي الضعف عند التلاميذ في القواعد المختلفة؛ فرديًا لأنّ النظرة الفردية في علاج ضعف التلاميذ، كلّ على حدى أفضل كثيرا من العلاج الجماعي، الذي قد يذهب ضحيّته كثير من التلاميذ.

وقد ورد في كتاب من (حاضر اللّغة العربية) لسعيد الأفغاني؛ الإستراتيجية التي اتّبعها معلمو العربية في بلاد الشام حيث قال: "والفضيلة التي ينبغي أن تسجّل على هؤلاء الأساتذة في جملتهم عنوا بالكشف عن الملكات الأدبية واللّغوية وتفتيحها مع عنايتهم بتدريس المناهج المقررة وكانوا يأخذون طلابهم بالكلّام العربي الصحيح في قاعات الدروس ويقوّمون ألسنتهم عند كلّ لحنة في قراءة أو محادثة أو كتابة، وكلّهم لا يضع درجات الامتحان إلاّ بوزن وحساب، فعلى قدر سلامة اللّغة وصحة الملكة يقدّر الطلاب، فعاد ذلك على الطلاب أنفسهم بالخير العميم حتّى صاروا يتعايرون باللّحن ويتباهون بالفصاحة والسلامة" [3 4] وذلك من خلال عنايتهم بتدريس اللّغة في ضوء النصوص الأدبية وعرض مختلف النصوص سواءً نصوصًا حجاجية أو سردية أو شعرية أو نقدية على الطلبة وإجبارهم على تمثّلها ونقدها وتحليلها؛ لأنّها تعمل على ازدياد ثروة الطلاب في المفردات والأساليب وصور التعبير المختلفة، كما تكسبهم القدرة على التعليق والتعليل، وتمكّنهم من الإطلاع على الآثار الأدبية

والوقوف على تطور فنون الأدب ومدارسه وعلى نماذج هامة من المؤلفات الأدبية القديمة والحديثة منها، كما تصقل وتنمي مواهبهم الفكرية والأدبية. إضافة إلى:

1- ضرورة ربط النحو بالدرس البلاغي، فالنحو يُدرس في ظلّ النصوص البلاغية، فهذه الطريقة جديرة بحفظ ألسنة الطلبة من الانحراف اللّغوي.

2- الاهتمام بتعريب المؤسسة الجامعية في أقرب الآجال؛ لأنّ الاختلاط بطالب التخصصات الناطقة باللّغات الأجنبية، يُنشأ (ازدواجية لغوية)، وإنّ قوة الأمّة تنبع من قوة لغتها ومدى استغلالها للعلوم الحديثة.

3- تعيين معلمين أكفاء ذوي خبرة مهنية في المراحل التعليمية الأولى؛ لكي لا يواجه تلميذ الغد ما يعانيه طالب الجامعة اليوم من الضعف اللّغوي.

4- تقيّد الأساتذة والطلبة بالتحدّث بالفصيحة داخل قاعات الدرس وفي المحيط الجامعي على الأقل فإذا ارتدنا المدارس الخاصّة، أو اختصاصات التدريس باللّغات الأجنبيّة في الجامعات، لاحظنا أنّ المعلّمين يلتزمون بلغة التدريس، ويُحضر عليهم التحدّث بلغة أخرى، لكن إذا انعرجنا إلى معلمي اللّغة العربية في المدارس والجامعات فحدّث ولا حرج، فلا تنفكّ العربية الدّارجة تزايلهم أثناء الدرس.

5- الاعتناء بمناهج التدريس والكتاب المدرسي والتحقّق من خلوّه من الأخطاء اللّغوية.

6- إلزام الطلبة على حفظ القرآن الكريم والشعر والنصوص الأدبية القديمة وتشجيعهم على ذلك بإقامة مسابقات في هذا الشأن، وتقديم الجوائز للفائزين.

3- **وسائل الإعلام:** لقد فرضت وسائل الإعلام هيمنتها على حياة الإنسان، خاصّة بعد التقدّم العلمي الكبير والتكنولوجيا العصرية الّتي مسّتها في مختلف جوانبها. إنّ أخطر وسائل إضعاف اللّغة هي استخدام العامّية والفرنسية في وسائل الإعلام عامّة والفضائية خاصّة، إذ نرى انتشارا واسعا، للّهجات العامّية واللّهجات الممزوجة بالألفاظ الأجنبية تُعرض في البرامج الوطنية أو القنوات الفضائية العربية فأصبحت الفصحى محصورة في المسلسلات التاريخية وبعض نشرات الأخبار والقليل من البرامج التي لا تلاقي رواجا وتجاوبا من الجمهور، حتّى البرامج الثقافية الّتي من المفروض أن تساهم في نشر وإثراء اللّغة، أضحت تقدّم بالعامّيّة "فعلى الرغم من أنّ عدد القنوات الفضائية العربية يزيد عن 192 قناة حكومية وخاصّة، عامّة ومتخصّصة، إلاّ أنّ البرامج الّتي تقدّم بالفصحى قليلة ومعظمها سيّء التنفيذ والإخراج ويغيب فيه التركيز بجماليات اللّغة العربية" [35]. فالقنوات الفضائية العربية يجب أن تضع في أهدافها العمل على ترقية اللّغة العربية في الدرجة الأولى بسن إستراتيجية لغوية خاصّة بتكوين المذيعين والإعلاميين وحتّى العاملّين في ميدان إخراج الحصص.

إنّ طالب الجامعة اليوم، كان البارحة طفلا، تأثر بلا شك بهذه الوسائل، خاصّة التلفاز، "ولا يشكّ الباحث صلاح جرار في أنّ ضعف اللّغة العربية يعود إلى وسائل الإعلام لأنّ تعرّض المواطن لها يوميا هو أكثر ما يقع له من وسائل الاتّصال بالمعرفة وهو يسمع هذه اللّغة صباحًا ومساءً وفي كلّ الأوقات فإنّه حتما سيقع تحت تأثيرها بصورة تلقائية" [36]. كيف لا يسمع هذه اللّغة الضعيفة صباحًا ومساءً وجهاز التلفاز غدا من ضروريات الفرد الجزائري الذي لا يمكنه الاستغناء عنه؛ فهو الوسيلة الأكثر

استعمالاً مقارنة بوسيلتي السمعي (المذياع) والمكتوب (الصحف والكتب) فهذه الوسيلة تتوفّر على نظامين: سمعي بصري، والنظام البصري له دور في التأثير على الأفراد بصورة تلقائية خاصّة وأنّ صور الشاشة تُعرض بالألوان، ولا يخفى أنّ العين تتأثر وتنجذب لجماليات الصورة، فمن "أبرز صفات التلفزيون استحواذه على مشاهديه وهذه صفة تمليها الطبيعة المادية للتلفزيون فهو يسيطر على سمع الرائي وبصره" [37] فلهذا فإنّ المواطن الجزائري يقضي معظم أوقاته في مشاهدة التلفاز وما يُعرض فيه من برامج مختلفة كلّ وحسب أذواقه، هذه البرامج التي تتباين بين القنوات الجزائرية الثلاث وطبعا إذا ما لاحظنا البرامج المعروضة في القناة الوطنية الأولى، سيتبيّن لنا أنّ معظم البرامج المقترحة ناطقة باللّغة العامّية أو مزج بينها وبين اللّغة العربية الفصيحة نحو: برنامج (صباح الخير) وبرنامج (عزيزي المشاهد) أو الحصص الترفيهية كحصة (الفهامة) (صراحة راحة) (دزاير شو) وبعض الروبورتاجات التي تعالج الناحية الاجتماعية كبرنامج (وكلّ شيء ممكن) (واقعنا) إضافة إلى الاشهارات التي أصبح معظمها لا يولي أهمّية للّغة الفصيحة، بل لا نجد لها مكانا في بعض الاشهارات، فغدت العامّية الصورة المألوفة فيها، وهذه بعض الأمثلة للّغة المستعملة في بعض الاشهارات المعروضة في القناة الأولى وهي كالآتي:

1- فْلُورْيَال بْلُوس مَا يعطِيكُوم غير لْمليح.

2- العبارة التي تتردّد في الإشهار الخاصّ بغسول الملابس، وحتّى أنّها كتبت في علبة الغسول وهي: يْوسّخ حْوايْجُو ويْزيد، يتْعْلّم هو المُفيد.

3- آوَاه تِليفون هاذاك إيدير لواحد ألفين دولار. فقد جاءت العبارة باللهجة العامّية حيث استعملت فيها الألفاظ الآتية:(آوَاه) لدلالة على

إنكار الحكم والتشكيك فيه وهي في الفصيح تمثّل أداة النفي (لا) ثمّ أتى المخاطب بلفظة (تليفون) وهو مصطلح أجنبي معرّب، رغم وجود البديل وهو مصطلح الهاتف ثمّ يقول: (هاذاك) وهي تمثّل في الفصيح (ذلك) وهو اسم إشارة حيث حذفت اللاّم وأوتي بالألف كما جيء بهاء وألف في أوّل اللفظة أمّا لفظة (إيدير لواحد) فتمثل في اللّغة الفصيحة (يقدر بحوالي) فتكون العبارة باللّغة العربية الفصيحة كما يأتي: لا ذلك الهاتف يقدر بحوالي ألفين دولار! رغم ما للهجة العامّية من خصائص إلاّ أنّ لها تأثيرا على سمع المشاهدين فالسمع كما يُقال أبو الملكات فهو الحاسة المعتمدة والمعوّل عليها أثناء العملية التعليمية التعلّمية، فأصبحت اللّغة العامّية تُستخدم في أبشع صورها وأحطّ عباراتها فيلتقطها الأطفال ويردّدون عباراتها في كلّ مكان في البيت والوسط الاجتماعي عامّة. فوسائل الإعلام تساهم في الضعف اللّغوي القائم، حيث لا تهتم كثيرا باللّغة العربية ولا تضع في أهدافها العمل على السمو والارتقاء باللّغة الفصيحة السليمة، كما أنّ المؤلفون في مواضيع متنوّعة يكتبون بلغة ضعيفة، إضافة إلى تبنيهم لبعض الألفاظ العامّيّة في كتاباتهم، فهم يساهمون في تدّني المستوى اللّغوي.

4- **الإدارة:** لقد بات على الفرد الجزائري أن يتقن اللّغة الفرنسية؛ في وقت يقتصر على التعامل بها في المراكز الإدارية والثقافية والصّحية وغيرها، فلا تنفكّ أوراقها ولغة مسؤوليها وموظّفيها تزايلهم فالأمر عادي بالنسبة إليهم، بل لا يتوقّف الأمر عند هذا؛ فالشخص الذي يتحدث بالعربية الفصيحة في هذه الأمّاكن يُنظر إليه نظرة تعجّب وسخرية، بينما يُنظر إلى ذوي التخصّصات

من اللّغات الأجنبية بعين الاحترام والإعجاب، ويحتل المناصب والوظائف الرفيعة؛ وهذا هو عين الظلم؛ فهذه النظرة وليدة تبني لغة المستعمر منذ الاستقلال وجعلها تتولى الحظوة المثلى في الميادين المختلفة.

5- الشارع: إنّنا إذا تحدثنا صدفة إلى شخص ما فسنلاحظ تداخلا لغويا في حديثه بين العربية والفرنسية فكيف بطلبة قسم اللّغة العربية بجامعة تيزي- وزّو؛ بحكم اختلاطهم مع طلبة التخصصات الأخرى الناطقة باللّغة الأجنبية، كيف لا تتداخل الألفاظ الفرنسية في ألسنة الطلبة؛ وهي لغة اللافتات كيف لا فبها كُتبت أسماء المحلات والشوارع، وكذلك العمارات وإشارات المرور ووسائل النقل بجميع أنواعها وأسماء الأحياء والنوادي وجميع أماكن التجمّعات، ولا نجد للحرف العربي مكانا، فبات الحرف اللّاتيني الوجه المألوف في المجتمع الجزائري؛ خاصّة في منطقة تيزي- وزّو. لسنا ضد تعلّم اللّغات الأجنبيّة، فتعلّمها ضرورة يقتضيها التفتّح على العالم؛ بشرط ألاّ تحتل صدارة الموقع اللّغوي أمام العربية الفصيحة.

6- عوامل أخرى:

ا- الأميّة، إنّ الانتشار الواسع للأمية في الجزائر يعمل على الانتشار السريع للثنائية اللّغوية وإلى اتساع الهوّة بين اللّغة الفصيحة والعامّية "الّتي بقيت مستعملة على ألسنة الناس، العامّ منهم والخاصّ طيلة القرون الماضية وامتدت إلى عصرنا هذا وزاد فيها اللّحن والخطأ الشيء الكثير" [38]. ورغم الجهود المبذولة من قبل الدولة الجزائرية؛ يبقى المشكلّ مطروح فكلّما كانت درجة الأميّة عالية في المجتمع كلّما بعدت العامّية عن اللّغة الفصيحة لعدم قدرة الأفراد من اللّغة الصحيحة، فيتداولونها دون تفكير لغوي، فلا يمكن للّغة الفصيحة أن تتغلّب على العامّيات ما لم يقض على الأميّة، فعلى السلطات الجزائرية أن تتّخذ كافة الإجراءات

والتدابير الخاصّة لرفع المستوى الثقافي للشعب بنشر العلم ومحاربة الجهل وبثّ الوعي القومي العربي بينهم.

ب- ميل الشباب الجزائري إلى تقليد الآخر، وكما يُقال فإنّ المغلوب مولع بتقليد الغالب، فلم يقلدوهم في مجال العلم والتكنولوجيا؛ بل اكتفوا بالمظهر الخارجي فقلّدوهم في المأكلّ والملبس واللّغة.

ج- الهجرة نحو الخارج، خصوصا في أوساط المثقفين، فالملاحظ أنّ أُسر الجالية الجزائرية في الخارج، وعند عودتهم إلى أرض الوطن لقضاء العطلة، لا يتحدثون مع أبنائهم لا بالعامّية ولا بالأمّازيغية؛ بل يخاطبونهم باللّغة الفرنسية الّتي ألفوا سماعها في الخارج.

د- عزوف الطلبة في الالتحاق بتخصصّات اللّغة والأدب العربي للفكرة السائدة بينهم أنّ هذا التخصّص لا يلبّي متطلباتهم المستقبلية، بل حتّى البعض منهم يلقى التشجيع من أبويه في التوجّه نحو التخصّصات الأخرى.

هـ- قيام بعض الدعوات المغرضة، المشوّهة لصورة العربية من قبل بعض المستشرقين الحاقدين وبعض أبنائها الضعفاء المقلدين لهم في أفكارهم الظالمة؛ كادعاء صعوبة النحو العربي والدعوة إلى استبدالها باللّغة العامّيّة وادّعاء صعوبة الأملاء العربي.

وهذه بعض الأمثلة للثنائية والازدواجية اللّغوية الّتي ترد على ألسنة طلبة قسم اللّغة العربية بتيزي- وزو وهي كالآتي: بالنسبة للثنائية اللّغوية فعند التحية في قولهم: صبْاحْ لْخير، والصّحيح صَبَاحُ الخَيْر، ففي اللّغة العربية لا نبدأ بساكن، كما حذفوا الألف لمجيء حرف الحاء في كلّمة (صباح) ساكنة وهو عدول عن التركيب اللّغوي السليم للعبارة، وعند توجيه السؤال للأستاذ يكون بهذه الصفة: أُسْتَاذ حبّيتْ نْسّقْسيكْ.

فنظير لفظة (حبّيتْ) في العربية الفصيحة (أريد) والفصيح في لفظة (نْسّقْسيكْ) أن نقول: هل لي من سؤال؟ فهنا انحراف دلالي بعيد كلّ البعد عمّ هو في الفصيحة، وصيغة السؤال في العربية الفصيحة أن يجيء كما يأتي: أستاذ هل لي من سؤال؟ وكذلك في قولهم: نْمْسَحْ الصّبُوْرَة والصحيح الآتي: أَمْسَحُ الصَبُورَة، فنلاحظ انحراف لغوي في الصيغة، حيث جيء بنون مشددة مكسورة في أوّل الكلّمة فكأنّ النون استبدلت بألف لإنشاد الخفة على اللسان وكذلك في لفظة (السبورة) فاستبدلت السين في السبورة بصاد مائلة إلى الفتحة والكسرة كما جاءت الصاد فيها مشدّدة، فكأنّ النطق بهذه الكيفية أيسر وأخف على اللسان إضافة إلى غياب العنصر الإعرابي الذي تتميّز به العربية الفصيحة، أما بالنسبة للازدواجية اللّغوية في قولهم كذلك عند التحية: وَاشْ رَاكْ أُسْتَاذْ صَفَا (Cava) فاستبدلوا بدل اللفظ الفصيح لفظا أجنبيا وهو في لفظة صفا (Cava) رغم أنّه موجود في اللّغة العربية والمتمثلة في كلّمة (بخير) فهنا ازدواج بين العربية الفصيحة وبين اللّغة الفرنسية.

وفي رأي، فإنّ علاج الازدواجية والثنائية اللّغوية ممكن وغير عسير، بيدا أنّه يحتاج إلى سياسة لغوية رزينة قائمة على التعريب الكلّي؛ بدءً من الأسرة إلى المدرسة إلى الجامعة وإلى جميع المؤسسات الإدارية وأماكن التجمعات السكانية، وهذه بعض المقترحات الّتي تعمل على التقليل من ظاهرتي الثنائية والازدواجية اللّغوية وهي تعتمد أساسا على سياسة التعريب وهي كالآتي:

1- **تعريب الأسرة**: بما أنّ الأسرة هي الخلية الأولى في نمو الأطفال على المستوى اللّغوي؛ نقترح ما يأتي: - تجنّب الآباء الحديث مع أبنائهم باللّغة الفرنسية، وحثّهم على مخاطباتهم باللّغة الفصيحة بتجنيد حملات وعي شاملة على مستوى الإعلام والمؤسسات التعليمية الخاصّة في هذا المجال.

- تعريب دور الحضانة ورياض الأطفال، اللّذان يساهمان في تكوين الشخصية الوطنية المستقبلية لديهم؛

- الحرص على تقليص نسبة الأمّية والجهل بالنسبة للآباء، فكلّما ضؤلت نسبتها؛ زادت نسبة الوعي بخطورة الثنائية والازدواجية على أبناء الجزائر؛

- نشر ثقافة القراءة في أوساط المجتمع بكلّ شرائحه، والتحفيز لذلك بتخفيض تسعيرة الكتب، وإظهار الأهمّيّة الّتي تكتسيها القراءة باللّغة العربية في تنمية الملكة اللّغوية لدى الأطفال؛

- الاعتناء والاهتمام بتعليم اللّغة العربية الفصيحة للجالية الجزائرية الموجودة في المهجر؛

2- **تعريب المدرسة والجامعة:** نظرا للانتشار الواسع للّغة العامّية والاستعمال الواسع للّغة الفرنسية في أوساط التلاميذ والطلبة في المدارس والجامعات نقترح ما يأتي:

- العمل على أن تكون اللّغة العربية هي لغة التعليم والتدريس في جميع الأطوار التعليمية؛ الابتدائية والمتوسطة والثانوية والجامعية وكذا جميع مراكز ومؤسّسات التكوين المهني، بسن سياسة لغوية جادة قائمة على استراتيجية محكّمة؛

- تعريب أسماء المكاتب وجميع المصالح المتعاملة معها؛

- إقامة امتحانات شفوية باللّغة العربية والإكثار منها؛

- إدراج مادة حفظ القرآن الكريم في جميع المراحل التعليمية إلى قطاع التعليم العالي؛

- سن قوانين صارمة تفرض الالتزام باللّغة العربية في المحيط المدرسي والجامعي بين المعلّمين والتلاميذ والمديرين وبين أولياء التلاميذ؛

- العمل على تحويل وتكوين الإطارات العلمية الّتي تمارس مهامها باللّغة الأجنبية إلى ممارسة نشاطها باللّغة العربية.

3- تعريب الإدارة والشارع: بما أنّ الشارع والإدارة جزءان لا يتجزّآن من حياة الأفراد؛ بحكم ارتباطهما بالمعاملات بقضاء المصالح الّتي تتم إلاّ باللّغة، ونظرا للاستعمال الواسع للّغة الفرنسية فيهما؛ نقدم بعض الاقتراحات المتمثلة في:

- إبدال اللّغة الفرنسية باللّغة العربية في الإدارة والمصالح الخاصّة بها على أنّ تعريب الإدارة يدعّم من تعلّم اللّغة العربية بصفة جديّة، ويُلفت نظر المواطنين إليها بحكم تداوّل الوثائق الرسمية بها؛

- الحرص على أن تكون المراسلات بين المؤسسات المختلفة مكتوبة باللّغة العربية الفصيحة وكذا تعريب كافة اللاّفتات وأسماء الشوارع والمحلات وإشارات المرور ووسائل النقل وجميع أماكن التجمعات الأخرى؛

- العمل على أن تكون المنتوجات والتجهيزات المستوردة مصحوبة بلغة مكتوبة بالعربية إلى جانب اللّغات الأخرى؛

- منع استعمال اللّغة الأجنبية في الملتقيات والمنتديات وكافة الاتصالات الشفوية.

4- الإعلام: نظرا للخطورة الّتي تشكلّها وسائل الإعلام في النهوض باللّغة العربية أو الركود بها ونظرا لدورها الهام في ترسيخ الملكة اللّغوية لدى الطلبة، نقترح ما يأتي:

- تعريب كلّ برامج التلفزة قدر المستطاع والحرص على أن تكون ناطقة باللّغة العربية الفصيحة؛

- جعل اللّغة العربية من الأهداف المرسومة وذلك من خلال تكوين المذيعين والصحافيين في معاهد الإعلام.؛- تشديد الرقابة على الصحف الّتي تنشر الأدب العامّي؛

- الاعتناء بالترجمة، وذلك بتشجيع مؤلفيها على ترجمة المؤلفات العلمية والأدبية المختلفة ونشرها باللّغة العربية، والحرص على خلوها من الألفاظ العامّية.

ويقترح إبراهيم خليل أبرز الوسائل للارتقاء باللّغة العربية إذ يقول: "إذا عدنا إلى الماضي البعيد لاكتشفنا أنّ اللّغات الّتي مرّت بحالات شبيهة بما تمرّ بها العربية اليوم قد تغلبت على هذا التحدّي وحقّقت هذا المطلب عن طريقين هما الترجمة والاقتراض، ثمّ التعليم باللّغة الأمّ التي تغتني عن طريق المحاضرات والمقتبسات الّتي يقوم بها الأساتذة، وعن طريق مؤلفاتهم الناطقة باللّغة الأمّ، وبذلك تغتني العربية بالمفردات الجديدة والمصطلحات العلمية المتداولة ويفسر ذلك بأنّ: تعليم العلوم بالعربية من شأنه أن يضع المصطلحات المعربة أو الجديدة قيد التداول والمفاهيم التكنولوجية، والمكتسبات العلمية في متناول النشء الجديد" [39]. فالمجتمع الراقي هو الذي يملك سلاح العلم والتكنولوجيا أمامه، فحياة اليوم تقتضي اكتساب هذا السلاح بالتدريس باللّغة الأمّ، لكي لا تبقى هذه اللّغة محدودة الدائرة في نطاق الأدب، فالأحسن لها أن تتّسع لتشمل باقي العلوم التقنية والتكنولوجيا وغيرها؛ حتّى نضمن للّغة العربية الفصيحة البقاء على الصعيدين القومي والدولي.

خاتمة: إنّ الحاجة تبدو ماسة الآن وأكثر من أي وقت مضى، لوضع حدّ لهذا الضعف، وفي البحث الجاد عن الحلول المناسبة لمواجهة الازدواجية والثنائية اللّغوية بحزم وعزم بدءً من المحيط العائلي إلى المجتمع بكلّ ما يحويه مدرسة وإعلامًا. ومؤسّسات؛ هاته الّتي تشترك جميعها في خلق هذا الضعف واستمراره، لكي لا تصبح العربية غريبة على أبنائها، و لكي لا ينحصر استخدامها في أوساط النخبة أو المناسبات الرسمية الخاصّة.

فالواجب على أولي الأمر السعي في إيجاد العلاج للحدّ من الآثار والعواقب الذي يجرّه الضعف اللّغوي على مستوى الأداء الثقافي والعلمي لهؤلاء الطلبة، فضعفهم يعني قصورهم في أداء مهامهم الثقافية والعلمية وفي التواصل العلمي مع الرصيد المعرفي لتراثهم وفي القدرة على الإضافة، وهذا يحتاج إلى وعي بخطورة المشكلّة، ثمّ المسارعة في إيجاد الحلول المناسبة وهذا لا يتمّ إلا بتضافر الجهود، وترجمة القرارات إلى نتائج مبر مجة على شكلّ خطط وقوانين، تسير وفقها المدارس والجامعات والمجتمع بكلّ شرائحه وعلى مستوى وسائل الإعلام، الّتي تكفل بترقية اللّغة العربية على المستوى الوطني والعربي وحتّى الدولي.

الهوامش:

---

[1]- معجم اللسانيات الحديثة، سامي عياد حنا وآخرون، 1997، مكتبة لبنان، ص:13

[2]- محمد المعموري، عبد اللطبف عبيد، تأثير تعليم اللّغات الأجنبية في تعلم اللّغة العربية. تونس: 1983، المنظّمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ص: 11- 12

[3]- محمد المعموري، عبد اللطبف عبيد، تأثير تعليم اللّغات الأجنبية في تعلم اللّغة العربية. تونس: 1983، المنظّمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ص: 11

[4]- ميجل سيجوان، وليم مكاي، التعليم وثنائية اللّغة، تر: إبراهيم بن حمد القعيد، محمد عاطف مجاهد، المملكة العربية السعودية: 1994، عمادة شؤون المكتبات، ص: 1

[5]- ميجل سيجوان، وليم مكاي، التعليم وثنائية اللّغة، ص: 9

[6]- معجم اللسانيات الحديثة، سامي عياد ، حنا وآخرون، ص:39

[7]- سيتواح يمينة، التداخل اللغوي في اللّغة العربية (تأثير اللّغة الفرنسية على اللّغة العربية في الصحافة الجزائرية) بحث ماجستير، ج. الجزائر: 1996، ص: 7

[8]- د. علي القاسمي (انقراض اللّغة العربية خلال القرن الحالي) www.alwaraq,netcoredgdg 18 / 03 / 2007

[9]- مؤتمر عالمي نظمه المجلس العربي للطفولة والتنمية حول "لغة الطفل العربي في عصر العولمة" في مقر جامعة الدول العربية من 17- 2007/02/19، وشارك فيه أكثر من 500 باحث ينتمون إلى 19 دولة عربية وإلى عدد من الدول الأخرى، هدفه: تدارس كيفية تنمية اللّغة العربية لدى أطفالنا.

[10]- www.alwaraq,netcoredgdg 18 / 03 / 2007

[11]- www.alwaraq,netcoredgdg 18 / 03 / 2007

[12]- ما عادا موريطانيا، فإن اللّغة الفرنسية هي اللّغة الرسمية الأولى، وكما ينص عليها دستورها .

[13]- عبد الرحمان ابن الدوايمة، التعريب في الجزائر من خلال الوثائق الرسمية: 1981، مكتبة الشعب، ص: 33- 34.

[14]- محمود عمار: www.alriyadhcom 41: 2007/04/20/09

[15]- ينظر، محمد المعموري، عبد اللطبف عبيد، تأثير تعليم اللّغات الأجنبية في تعلم اللّغة العربية

[16]- صالح بلعيد، مقاربات منهاجية، الجزائر 2004 دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، ص:58

[17]- ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، ط1 بيروت: 1993، دار الكتب العلمية، ص: 468.

[18]- سيد أحمد عبد الواحد أبو حطب "نظرة في الازدواج اللغوي" مجلة بحوث ندوة ظاهرة العنف اللغوي في المرحلة الجامعية، الرياض: 1997، منشورات جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية، المجلد الأول، ص: 161 .

[19]- عبد المحسن بن فراج القحطاني "أثر المجتمع والأسرة في الازدواج اللغوي" مجلة بحوث ندوة ظاهرة الضعف اللغوي في المرحلة الجامعية، مج 1 صك 54.

[20]- ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، ص: 461 - 468

[21]- عن بحث عبد الله الدنان من سوريا www.alwaraq,netcoredgdg 2007 / 03 / 18

[22]- علي عبد الواحد وافي، اللّغة والمجتمع، القاهرة: 1971، دار نهضة مصر، ص: 9

[23]- صالح بلعيد، مقاربات منهاجية، الجزائر 2004 دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، ص:58

[24]- عبد الرحمان بن محمد القعود "الازدواج اللغوي بين الفصيحة والعامّية وعلاجه" مجلة بحوث ندوة ظاهرة العنف اللغوي في المرحلة الجامعية، الرياض: 1997، منشورات جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية، مج1، ص: 204

[25]- صالح بلعيد، مقاربات منهاجية، الجزائر 2004 دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، ص:58

[26]- المرجع نفسه، ص: 58- 59

[27]- ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، ص: 467

[28]- مصطفى بن عبد الله بوشوك، تعليم وتعلم اللّغة العربية وثقافتها، ط2، الرباط: 1994، مطبعة المعارف الجديدة ص: 30.

[29]- عبد القدوس ألو صالح " ازدواج اللّغة في المدارس والجامعات" مجلو بحوث ندوة الضعف اللغوي في المرحلة الجامعية، مج1 ، بتصرف، ص: 110- 111.

[30]- معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، أحمد حسين القاني، علي أحمد الجمل، ط2 القاهرة 1999، عالم الكتب، ص: 189.

[31]- - صالح بلعيد، مقاربات منهاجية، الجزائر 2004 دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، ص:61

[32]- ينظر، صالح بلعيد، مقاربات منهاجية، الجزائر 2004 دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع،

[33]- سيد أحمد عبد الواحد أبو حطب "نظرة في الازدواج اللغوي" مجلة بحوث ندوة ظاهرة العنف اللغوي في المرحلة الجامعية، الرياض: 1997، منشورات جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية، المجلد الأول، ص: 170

[34]- سعيد الأفغاني، من حاضر اللّغة العربية، ط2: بيروت 1971، دار الفكر، 82.

[35]- www.hospitaty.network.ca

[36]- www.star.times2.com

[37]- صالح دياب هندي، أثر وسائل الاعلام على الطفل، ط3: الأردن، دار الفكر، ص: 35.

[38]- سيتواح يمينة، التداخل اللغوي في اللّغة العربية (تأثير اللّغة الفرنسية على اللّغة العربية في الصحافة الجزائرية) بحث ماجستير، ج. الجزائر: 1996، ص: 24

[39]- www.star.times2.com

لغة الأم وأثرها في الاكتساب اللغوي
"مرحلة ما قبل التمدرس"

د. بن عيسى مهدية
جامعة تلمسان

ملخص: تولّي المجتمعات الحديثة عناية فائقة وجادّة في آن واحد لحياة الطفل في السنوات الخمس الأولى، أو ما اتفق عليه بمرحلة ما قبل التمدرس. ولعلّ معظم المربّين وعلماء علم النفس شدّدوا على هذه المرحلة لما لها من أثر بليغ في سيكولوجيا الطفل، فهي البذرة لشخصيته والغرس الأوّل لانسجامه واتزانه ونموّه. وعلى هذا الأساس أصبح التعليم ما قبل التمدرس يحظى من الاهتمام ما تحظى به مراحل التعليم الأخرى.

تمثل اللّهجة (العاميّة) اللّغة الأولى للصغار، إذ تعدّ القاموس اللّغوي الوحيد الذي يعتمد عليه الأطفال في التعبير عن أنفسهم بطلاقة والتحدّث إلى أقرانهم، وكذلك في التفكير وإبداء الملاحظة والتحليل وغيرها من أنشطة العقلية.

فإذا كان دور اللّهجة في المجال الأدبي والتقني محدودًا، فإنّ لها قدرة تعبيرية وفعّالية خاصّة في مجال الحوار والمحادثة، فهي أداة لا مثيل لها في دعم العلاقات بين الأشخاص داخل الأسرة والبيئة المحلية. وإنّ مفرداتها وتراكيبها محفورة في الذاكرة، فهي بمثابة اللّغة الأولى التي يتمّ

استيعابها مبكرًا ويكون تلقيها سابقًا على ملكة التفكير وبالتالي لا يأفل نجمها ولا تختفي حتى عندما يتعلّم الطفل كيف يفكر بلغة أخرى.

ويعدّ إبراز قيمة اللّهجة في المرحلة التحضيرية ضمانًا لاستمرار الدور النفسي التربوي بين الخبرة الأسرية للطفل من جانب والخبرة المدرسية من جانب آخر، ويظهر من خلال النشاط التربوي في المرحلة التحضيرية أنّ اللّهجة تمثل لغة الأطفال الوحيدة، وبالتّالي يجب أن يحاط استخدامها من قبل الطفل بالاحترام، لأنّ الطفل يستمدّ منها إحساسه بالاستقرار والأمّان، وهما أمران أساسيان لنموه المتوازن الطبيعي.

أولاّ: مصادر اللّغة عند الطفل: اللّغة أصوات يعبّر بها كلّ قوم عن أغراضهم [1]، ونعني بها الرموز المنطوقة دون المكتوبة، والأغراض هي المعاني والدلالات التي يراد نقلها من متكلم إلى مستمع باستخدام الأصوات المنطوقة أو المكتوبة. وللغة وظيفة اجتماعية يستخدمها الإنسان للتفاهم والتعبير عن أفكاره ومشاعره. فاللّغة ليست مجرد أداة تعبير واتصال، وإنّما هي مشحونات فكرية وثقافية، وهي وسيلة الإنسان لقضاء حاجاته وتنفيذ مطالبه في المجتمع، وبها يناقش شؤونه ويستفسر ويستوضح. وتنمو ثقافته وتزداد خبراته نتيجة لتفاعله مع البيئة التي ينضوي تحتها [2].

1. **اللّغة الأمّ: (La langue maternelle)** يكتسب الطفل لغته منذ الصغر من خلال اختلاطه بأمّه وأفراد عائلته من جهة وبالمجتمع الذي ترعرع فيه من جهة أخرى، ويجمع العلماء أنّ هذه اللّغة المكتسبة هي الأكثر اتقانًا من أيّ لغة مكتسبة أخرى، ذلك أنّ الطفل يمتلك قدرات فطرية تساعده على تقبّل المعلومات اللّغوية وعلى تكوين تراكيب وقواعد لغته الأمّ من خلال الكلام الذي يسمعه. فهو يمتلك بطريقة لاشعورية القواعد التي تكمن ضمن المعطيات اللّغوية التي يتعرض لها، وبالتالي يبني

لغته بصورة إبداعية وبالتوافق مع قدراته الباطنية بقدر تقدُّمه في عملية الاكتساب [3].

وتعدّ لغة الأمّ أوّل أشكال الأداء اللّغوي الذي يمارسه الطفل في بيئته ويستخدمها لتحقيق التواصل بينه وبين المحيطين به وأطلق عليها (La langue maternelle) نسبة إلى المصدر الأول الذي يتلقى منه الطفل اللّغة، وإدراكًا للعلاقة الخاصة والوثيقة التي تربط الوليد بأمّه باعتبارها أول كائن بشري اتّصل به [4].

الأسرة: تعتبر الأسرة الخليّة الأولى التي تُؤهل الطفل إلى الحياة الاجتماعية، ولها دور كبير في تكوين شخصيته، وهي أيضا المؤسّسة الاجتماعية الأولى لبداية عملية التعلّم عنده، حيث تسهر على نموّ الطفل الاجتماعي وتوجيه سلوكه وتزويده بالقيم المرغوب فيها، فتشكل بذلك الخطوط الأولى البارزة في شخصيته. ففي الأسرة يبدأ الطفل في إقامة علاقاته اللّغوية ويبدأ في تكوين معجمه اللّغوي الذاتي مستمدًا ألفاظهُ من الوالدين. وقد بيّنت الدّراسات الجارية في هذا الميدان أنّ هذه العلاقات المتكاملة التي توجد داخل الأسرة تؤدي إلى تحقيق التوازن التربوي والتكامل النفسي في شخصية الأطفال كالجرأة، والثقة بالنفس، والميل إلى المبادرة والروح النقدية والإحساس بالمسؤولية، والقدرة على التكيف الاجتماعي كما اتفقت نتائج هذه الدراسات على ارتباط معدل الذكاء بنوع المعاملة التي يجدها الأطفال في وسطهم المنزلي. فالطفل الذي ينشأ في أجواء مشحونة بالمشاجرات والانفعالات القاسية ينشأ مشحونا بالعصبية والقلق والتوتر والخوف، فالطفل يتعلم أوّل درس له في الحب والكراهية في المنزل وتحت تأثير العلاقات الأسرية القائمة فيه [5].

2. الشارع: خروج الطفل إلى الشارع يجعله يستمع إلى ألفاظ الناس وأحاديثهم، ويقرأ كلّ ما هو موجود في اللافتات والإعلانات وهذا يكسبه مصطلحات جديدة تتسم بتلوث لغوي لا مثيل له ذلك أنها عبارة عن خليط من العامية أو الدارجة مع قليل من الفصحى، ضف إلى ذلك اللّغة الأجنبية إنجليزيّة أو فرنسية كانت، هذا ما يُكسب الطفل لغة ركيكة هشّة [6].

3. الأصدقاء: هم مجموعة من الأطفال يكونون في نفس عمر الطفل أو الذين يتقاربون معه في السن أو لهم نفس الميول والاهتمامات أو يقطنون بالقرب منه، فالطفل في كلّ مرحلة عمرية له مجموعة أقران لها خصائصها وتفاعلاتها، فالاحتكاك معهم ينمّي ثروة الطفل اللّغوية، وتُكسبه مهارات جديدة. فالأطفال المنحدرين من خلفيات متعددة يُنمُّون في طفولتهم أشكالاً عديدة من طرق الكلام أو الحديث، تؤثر بدورها في تجربتهم المدرسية اللاحقة [7].

4. المسجد: يلعب المسجد دوراً هاماً في تحصيل الطفل اللّغوي، فما يتعلمه من آيات قرآنية ومشافهة رواد المسجد ينّمي رصيده اللّغوي والمعرفي، ذلك أنّ القرآن الكريم وكما نعلم يحفّز أداء الذاكرة ويستدعي الكلم مفردة ومقترنة بغيرها؛ كما أنّ ترتيل القرآن يحقّق للحفظة إبانة في أداء الأصوات مخرجًا وصفة [8].

ثانيا: الوسائل السمعية البصرية:

أ) التّلفاز: إنّ للتّلفاز دور كبير وخطير في حياة الطفل، فلا يخفى علينا شدّة التصاق أطفالنا بأجهزة التلفزيون، فهو المعلّم الأوّل للطفل [9] من خلال ما يقدمه من برامج يمكن لها أن تساعد في تشكيل الخلفية اللّغوية العربية للطفل، وتهيئتها لما ينتظره في المدرسة [10].

ب) الحاسوب: نجد الطفل في هذه السنوات الأخيرة مهووس بأجهزة الالكترونيات باختلاف أنواعها وأحجامها، كما أصبح يستعملها في مجال الدراسة فلم تعدّ القراءة والمعلومات عنده اليوم مرتبطة بالشكل المطبوع ذلك أنّ المواد القرائية شهدت تطوّرًا في الشكل والمضمون، وهذا بفضل التكنولوجيا الحديثة للمعلومات والاتصالات وانتشار استعمال الحواسيب والأجهزة الإلكترونية المختلفة وكذا الانفجار المعلوماتي.

ثالثا: طفل مرحلة ما قبل التمدرس: طفل مرحلة ما قبل التمدرس هو الطفل الذي لم يلتحق بعد بمرحلة تعليمية نظامية تندرج تحت السلم التعليمي الرسمي للدولة التي يعيش بها [11]، أو هو بالأحرى الطفل الذي يكون عمره في عمر دار الحضانة أو روضة الأطفال وهو العمر الذي يسبق سنّ دخول المدرسة [12]. وبالتحديد هو من السنة الثانية إلى السادسة؛ أي لم يبلغ السن القانوني لدخول المدرسة ولم تكتمل بعد لديه القدرات العقلية والمعرفية والحسّية الحركية والاجتماعية والانفعالية، ممّا يصعب عليه عملية فهم واستيعاب المعلومات والنشاطات التي تُقدم في المدرسة.

رابعا: خصائص طفل ما قبل التمدرس: إنّ مرحلة الطفولة المبكرة مميزة وخاصة، يجب الاعتناء بها ومعرفة خصائص الطفل في هذه المرحلة، وفيما يلي جدول يبيّن أهم هذه الخصائص والمميزات طفل مرحلة ما قبل التمدرس [13]:

الجانب	الخصائص
الفزيولوجي	– يكون الدماغ حسّاسا للكثير من الكيمياويات التي تؤذيه ولا تؤذي الراشد. – يلتهم الدماغ ربع 1/4 ما يستهلكه الجسم من الأوكسجين. – إذا انقطع الأوكسجين عند الدماغ لمدة 15 ثانية يختلّ عمله ويموت الطفل بعد 4 دقائق.
الوجداني/الاجتماعي	– يُعالج الطفل خوفه بنفسه من غيره إذ يبدأ بإدراك محيطه الحقيقي فيزول خوفه تدريجيا. – يزداد ميله إلى الغير وحبه للتعاون فيرغب في مساعدة أهله على الأعمال المنزلية. – تشتد محاولات الطفل للاستقلال عن الوالدين وتبدأ مرحلة الاهتمام بجنس الوالدين. – يجب الاشتراك في الألعاب لكنه يرفض في البداية التقيّد بقواعدها فيتمرّد إلى أن يتعلم تدريجيا احترام هذه القواعد.
العقلي/المعرفي	– تظهر بوادر التفكير المنطقي والاستدلال المجرد ويقلّ ارتباط التفكير بالحس تدريجيا. – تغلب منطق التفكير العملي (المحاولة والخطاء) على منطق الفكر.

خامسا: التربية التحضيرية: لقد أثرّت أفكار بعض المربين المختصّين في تربية طفل ما قبل المدرسة والتي نادوا من خلالها بضرورة العناية بهذه الفئة المهمّة من المجتمع، والعمل على توفير البيئة المناسبة التي تساهم في إشباع حاجاتهم الفسيولوجية والعاطفية والعقلية. ممّا أدّى إلى ظهور جمعيات، وعقد مؤتمرات حاولت أن تساهم هي الأخرى بأعمالها في الاهتمام بطفل ما قبل المدرسة، من بين هذه المؤتمرات نذكر: المؤتمر الدولي للتربية والذي أوصى في عدّة دورات بضرورة تشجيع السلطات المسؤولة على إنشاء مؤسسات تربوية تعتني بالطفل قبل دخوله المدرسة مع وجوب تطبيق برامج مرنة مكيّفة تبعًا لاحتياجات الطفل في هذه المرحلة [14].

سادسا: التربية التحضيرية في الجزائر: لقد أولت الجزائر منذ الاستقلال اهتمامًا كبيرًا بالتعلم بمختلف أطواره، فقد كان مجانيًا ولازال وعملت على توفير المؤسّسات التربوية وأُدخل التعليم التحضيري للنظام التربوي لضمان تربية تحضيرية لكلّ طفل بلغ خمس سنوات، وهذا حسب المرسوم التنفيذي القاضي بإنشاء المدرسة التحضيرية الذي صدر16 أفريل سنة 1976م ، والذي نصّ على أنّ: "التعليم التحضيري تعليم مخصص للأطفال الذين لم يبلغوا سن القبول الإلزامي" [15]، والجدير بالذكر أنّ قسم التربية التحضيرية عملت الوزارة على تعممه ابتداءً من 2008- 2009 ليشمل كلّ أطفال 5 سنوات فما فوق، ويشمل كل المدن والقرى على حد سواء [16].

أ- تعريف التربية التحضيرية: التربية التحضيرية تعني مختلف البرامج التي توجّه لفئة الأطفال الذين لم يبلغوا سن القبول الإلزامي في

المدرسة، كما تسمح لهم بتنمية إمكاناتهم وتوفّر لهم فرص النجاح في المدرسة والحياة [17]. أمّا عن لغة التعلم في التربية التحضيرية فهي اللّغة العربية فقط وهذا ما جاء في المادة 22 من الجريدة الرسمية: "لغة التعلم التحضيري هي اللّغة العربية فقط" [18].

ب- **القسم التحضيري:** هو قسم ملحق بالمدرسة الابتدائية يلتحق به الأطفال المتراوح أعمارهم بين 4 و5 سنوات في حجرات تختلف عن غيرها من حيث التجهيزات والوسائل والبرامج التربوية التي تتميز بالمرونة، حيث بإمكان المعلّمة المربّية تغيير الأنشطة المبرمجة حسب ما تراه مناسبًا لمتطلّبات وميول الأطفال. فالحجم الساعي الأسبوعي المخصّص للقسم التحضيري هو 27 ساعة موزعة على عدّة مجالات [19].

سابعا: الدراسة الميدانية:

الإشكالية: تعتبر مرحلة الطفولة المبكرة من أهمّ وأصعب مراحل نمو الفرد، وذلك لما تتميز به من سرعة في نمو مختلف جوانب الطفل، كما تعتبر هذه المرحلة هي الأساس الذي تتكون فيه جميع مقومات شخصية الفرد. والاهتمام بالطفل عامة وبلغته خاصة تدل دلالة بالغة على أهمية السنوات الأولى في حياته وتأثيرها البالغ في تكوين شخصيته ونظرته للحياة مستقبلا، وأنّ مستقبل الأمم يرتكز على هؤلاء الأطفال الذين ينقلون في نفس الوقت القيم والقواعد الاجتماعية التي تلقنها الأجيال السابقة بواسطة مؤّسسات التنشئة الاجتماعية، التي لها تأثير كبير على لغة الأطفال وهنا تبرز إشكالية بحثي في مدى تأثير استخدام اللّهجة العامية في عملية التعلّم عند الطفل في مرحلة ما قبل التمدرس، وعلى تحصيلهم اللّغوي والعلمي، والمشكلات المترتبة على ذلك والتي تبرز في

عملية الكتابة والأملاء. ويمكن تحديد اشكالية البحث في السؤال الآتي: كيف تؤثر اللّهجة العامية في تحصيل الطفل اللّغوي في مرحلة ما قبل التمدرس؟ وهل لها دور فعّال في إثراء قاموسه اللّغوي؟

1. عيّنة البحث: لقد تمّ اختيار عيّنة البحث وهم مجموعة من التلاميذ في مرحلة ما قبل التمدرس بطريقة عشوائية من منطقة تلمسان، وعددهم (60 تلميذًا) إناثًا وذكورًا.

2. منهج البحث: لقد استخدمت المنهج الوصفي في دراسة هذه الظاهرة التعليمية والتربوية بغرض تشخيصها وكشف جوانبها وآثارها على التلاميذ، وذلك من خلال ما سيتمّ الحصول عليه من معلومات وكلمات عامية مقابلة للفصحى من قبل التلاميذ.

3. وسائل البحث: لقد استعنت في بحثي باستمارة وُزّعت على عيّنة البحث وطلب منهم ملاحظة الصور الموجودة فيها وتسميتها. كما أجريت عدّة مقابلات مع المعلّمات في القسم التحضيري أثناء قيامي بالبحث وذلك من أجل عرض الوسائل المتاحة في القسم التحضيري على التلاميذ من أجل تسمية الصور الموجودة في الاستمارة.

4. التعريف الإجرائي للمفاهيم:

أ) العامية: تعني ازدواجية نمطين من اللّغة يسيران جنبا إلى جنب في المجتمع المعين. يتمثل النمط الأوّل في اللّغة الرسمية (Formal) العربية، والثاني هو ما جرى العُرف على تسميته اللّغة المحكيّة غير الرسمية (Informal) وهي ما يُشار إليها بالدّارجة أو العامية. وهي تختلف في بنيتها عن اللّغة العربية، وبخاصة في الأداء النطقي. وهي لغة دارجة لأنّ الناس في مجتمعهم درجوا على توظيفها واعتادُوا على استعمالها دون

غيرها في الأغلب الأعمّ وهي عامية لأنها أسلوب العوام. أمّا أنّها العامية لأنّها الأكثر توظيفا وانتشارًا، وهي لغة الحياة اليومية والدّليل على ذلك أنّها لغة البيت والشارع والسوق والمجتمع، كما تستعمل في مجال الآداب الشفوية الشعبية من زجل وأمثال وألغاز وحكايات وقليلاً أو نادرًا ما توظف في الكتابة، وتوظيفها في هذه الحالة مقصور على العوام.

نستطيع أن نقول أنّ العامية مظهر من مظاهر الجنوح إلى لغة خفيفة مرنة بعيدًا عن القواعد الضابطة للنطق، طلبا لليسر والخفّة واقتصادًا للجهد العضلي المبذول أثناء النطق بالعربية الفصحى.

ب) التحصيل اللّغوي: هو مجموع المعارف والمعلومات والقواعد التعليمية التي يكتسبها التلميذ خلال مشواره الدراسي، وتشمل القراءة والكتابة والأمّلاء والتعبير الشفهي والكتابي أو بالأحرى تشمل المواد اللّغوية.

5. **فرضيات البحث: نظرًا لِما تلعبه الفرضيات من أهمية في تحديد الاتجاه السليم والابتعاد عن البحث العشوائي في أيّ دراسة، وبما أنّها إجابات مؤقتة للأسئلة التي تتمّ طرحها في إشكالية البحث فقد حُدّدت كالآتي:**

- **تؤثر لغة المنزل (العامية) على تحصيل الطفل اللّغوي في مرحلة ما قبل التمدرس.**
- **تشكل العامية تكاملاً مع اللّغة الفصحى عند الطفل في مرحلة ما قبل التمدرس.**
- **يخلط التلميذ في مرحلة ما قبل التمدرس بين الفصحى والعامية.**

	الكلمة بالفصحى	نطقها بالعامية	عدد التلاميذ الذين نطقوها فصيحة	عدد التلاميذ الذين نطقوها بالعامية
1	مَنْزِلٌ	دَارْ	10	50
2	شَوْكَةٌ	فَرْشِيطَهْ	2	58
3	قِدْرٌ	كِيكُوطَ مَرْمِيطَ	7	53
4	مِئْزَرٌ	طَابْلِي	0	60
5	تِلْفَازٌ	تِيلِ	11	49
6	تَنُّورَةٌ	جِيبَّ	1	59
7	شَجَرَةٌ	جَرَّ سَجْرَه	6	54
8	إِجَاصٌ	بُوعْوِيدَ	4	56
9	كِتَابٌ	كْتَابْ	0	60
10	قَلَمٌ	سْتِيلُو أَلَمٌ	18	32
المجموع	10	13	59	531

6. **مناقشة وتحليل النتائج:** لقد تمّ عرض مجموعة من الكلمات مرفوقة بالصور ووسائل أخرى توضيحية عند اقتضاء الأمر للطفل وبعد ما طلبت منه التعرّف عليها توصلنا إلى ما يلي:

مَنْزِلٌ: نلاحظ أنّ أغلب التلاميذ قد نطقوا كلمة "مَنْزِلٌ" بالعامية والتي هي " دَارْ"، وهذا المُتعارف عندهم منذ الصغر وحتى في المحيط الأسري، وأطلقت هذه الكلمة على غرف أخرى كغرفة الجلوس وغرفة النوم. وهناك بعض الحالات الشاذة التي نطقتها فصيحة مع دخول ظواهر صوتية عليها كـ "مَلْزِلٌ" وهنا نلاحظ إبدال النون لامًا فهما صوتان مائعان يكثر التبادل بينهما رغم اختلاف مخرجهما، وجاء هذا التبادل ليحصل التماثل مع اللاّم الثانية قصد التجانس، وطلبًا للاقتصاد في الجهد العضلي المبذول أثناء النطق.

شَوْكَةٌ: إنّ أغلب التلاميذ نطقوا كلمة " شَوْكَةٌ" بالعامية وهي "فَرْشِيطَهْ" وهي كلمة مستوحاة من الفرنسية (Fourchette). وهنا يظهر أنّ مجموعة كبيرة من الأطفال لديهم ثنائية اللّغة وهي مزيج بين بعض الكلمات من الفرنسية وإحلالها محل الكلمات العربية، ويظهر هذا حتى في كتاباتهم فيما يخصّ مادة التعبير الشفهي والكتابي على حد سواء، فيُعبّر التلميذ عن الصور المعروضة أمامه ببعض الكلمات الفرنسية ويكتبها بالخط العربي.

قِدْرٌ: نلاحظ أنّ عدد التلاميذ الذين نطقوا كلمة " قِدْرٌ" بالعامية أكبر منهم في الفصحى، فـ "قِدْرٌ" عند الطفل في مرحلة ما قبل التمدرس هي "كِيكُوطَة" وهي من الفرنسية (caucot) و"مَرْمِيطَ" (Marmite) ويوجد عينتان ممّن نطقوا بالفصحى "كِدْرٌ"، فأبدلوا القاف كافًا لتأثير الكسرة الأمّامية في القاف إذ جذبته إلى الأمّام فأُبْدِلوا القاف كافًا لتأثير

الكسرة الأمّامية في القاف، إذ جذبته إلى الأمّام فأُبْدِل إلى أقرب صوت يوافقه مخرجا وهو الكاف.

مِئْزَرٌ: كل التلاميذ نطقوا كلمة " مِئْزَرٌ" بالعامية وهي "طَابْلِي" من الفرنسية (Tablier)، وهناك من أضاف "ياء النسبة" فكانت إجاباتهم "طَابْلِيّ".

تِلْفَازٌ: نطق أغلب التلاميذ كلمة " تِلْفَازٌ" بـ "تِيلِ" وهي اختصار كلمة "TV" بالفرنسية (télévision)، وهذا لكثرة تداول هذه الكلمة في العامية مع إبدال حرف "V" في الفرنسية باللام في بديلتها العامية.

تَنُّورَةٌ: عبّر التلاميذ عن الصورة المعروضة لهم والمتمثلة في "تَنُّورَةٌ" بقولهم "جِيبٌّ" من الكلمة الفرنسية (Jupe). وهناك حالة واحدة نطقها بطريقة مختلفة "تَرُّرَةٌ" وهنا أبدلت النون راءًا وهما صوتان مائعان ولتماثل النون، الراء قصد الاقتصاد في الجهد والاختزال في النطق.

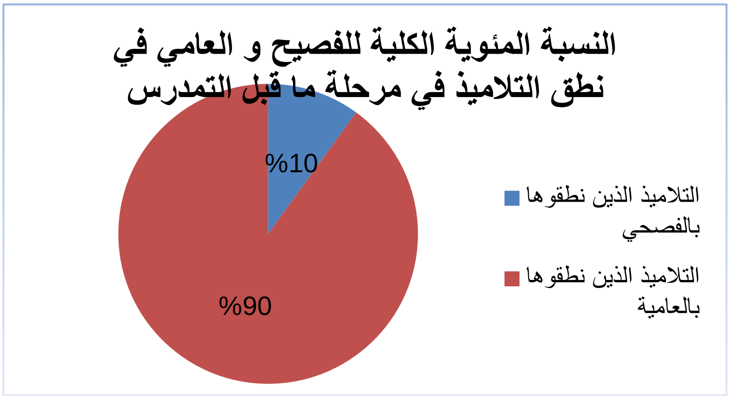
شَجَرَةٌ: عدد التلاميذ الذين نطقوا "شَجَرَةٌ" بالعامية كبير (54) تلميذا ولكن نطقهم اختلف، فمنهم من قال: "جَرٌّ" ومنهم من قال "سَجْرَ". أمّا من نطقها فصيحة فنجد عينتين نطقتها "جَجَرَةٌ" وهنا وقع إبدال الشين جيمًا لتقاربهما في المخرج وتيسيرًا للجهد المبذول في النطق.

إِجَاصٌ: أغلب العينات نطقت كلمة " إِجَاصٌ بالعامية "بُوعْوِيدَ". أمّا من الفصيحة فوجدت "إِجَاشٌ" بإبدال الصاد شينًا بسبب صعوبة الانتقال من الجيم كونه صوت مركب ومجهور إلى الصاد المهموس والمستعلي، فأخذ اللسان موقعًا وسطًا بينهما ليتناسب مع همس الصاد ويتفق مع الجيم مخرجًا.

كِتَابٌ: نلاحظ أنّ كلّ التلاميذ نطقوا كلمة "كِتَابٌ" بـ "كْتَابْ" وهي في حقيقة الأمّر محتفظة بحروفها في العامية مع اختلاف في الحركات، فقد ابتدأت بسكون واخْتُتِمَتْ به أيضا. وأمّا أصل وجذر الكلمة فهو فصيح.

قَلَمٌ : اختلف نطق كلمة " قَلَمٌ" عند التلاميذ بين " سْتِيلُو" من الفرنسية (Stylo) واللّهجة المحلية في منطقة تلمسان والتي تبدل فيها القاف همزة "أَلَمْ". وهنا يظهر تأثير اللّهجة المحلية في نطق بعض العينات.

وقد وزّعت هذه النتائج على دائرة نسبية كالآتي:



من خلال الملاحظة الأولية للجدول والنسب المئوية نلاحظ أنّ نسبة الأطفال الذين عبّروا عن الصور ونطقوا تسميتها بالعامية (ثنائية اللّغة وازدواجية) أكبر من الأطفال الذين استعملوا اللّغة العربية الفصيحة، فقد فاقت نسبتهم 90٪ عكس ذلك مثّلت 10٪ عدد الذين نطقوا واستعملوا الكلمات الفصيحة في تعبيراتهم ذلك أنّ الطفل يأتي من المنزل إلى المدرسة محمّلاً بألفاظ وذخيرة لغوية شائعة في وسطه الاجتماعي والأسري ليصطدم بكلمات فصيحة نظيرة لما جاء في قاموسه الذهني، ممّا يُؤثر على تحصيله اللّغوي. ففي مادة التعبير مثلاً تمثل هذه الكلمات

مخزونه الذي يستنجد به للتعبير والإفصاح عن الصور والمشاهد مع توظيف بسيط وقليل للكلمات الفصيحة التي اكتسبها من محيطه، أو من المعلمة، وهنا يأتي دور المرّبي أو المعلم في البحث عن الطرق المناسبة لعلاج هذه الظاهرة وذلك بإعطاء أخطاء التلاميذ الأهمية التربوية الكافية، وتعويدهم على التحدث باللّغة الفصيحة وابتعادهم عن العامية في أثناء حصصهم التعليمية. ومن جانب الآباء محاولة بذل مجهود أكبر في أثناء التواصل مع أبنائهم باللّغة العربية الفصحى.

خاتمة: نستخلص ممّا سبق التطرق إليه، النتائج التالية:

- تلعب الأسرة دورًا فعّالاً في اكتساب الطفل لغته الأمّ ونظامها اللساني حيث يُولد الطفل بلا لغة ولا كلام، لكن ترعرعه ونشأته في وسط أفراد يتكلمون ويتواصلون بلغة ما يجعلانه يحس ويشعر بإمكانية امتلاكه نظامًا لغويًا وقدرته على التكلم والتواصل.

- يؤدي الخلط بين العامية والفصحى عند الكلام مع الطفل إلى ارتكابه في انتقاء اللفظ المناسب، لأنّ اللّغة تحدث عن طريق الاقتران بين الشيء ولفظ اسمه.

- يصطدم الطفل عند دخوله للمدرسة بلغة جديدة غريبة عنه تختلف عن لغة الأسرة والتي كان يتعامل بها ويمارسها، ممّا يجعله في حيرة وهو ما قد يفقده الاتصال تلقائيًا في محيطه المدرسي.

- يعيش الطفل الجزائري في المدرسة ضمن خليط لغوي بين العامية واللهجات المحلية، واللّغة العربية، ممّا يُكوّن لديه فراغاً بين اللّغة الممارسة في الوسط الأسري واللّغة المدروسة من جهة المعاني والألفاظ والكلمات التي يتلقاها وتكون منفصلة وبعيدة عن خبرة الطفل السابقة التي اكتسبها في الأسرة خصوصاً.

– يتميز نطق الأطفال في مرحلة ما قبل التمدرس بالثنائية اللّغوية (الفصحى والعامية)، كما توجد عيّنات تتميز بازدواجية اللّغة (عربية فرنسية).

– تشكل لغة المنزل القاموس اللّغوي الذهني الوحيد عند الطفل في مرحلة ما قبل المتمدرس، يستحضره مفرداته ويوظفها في نشاطه التعليمي.

– تؤثر لغة المنزل في تحصيل الطفل اللّغوي، فتحدث عنده تداخلات لغوية وتفاعلات بينها وبين الفصحى.

نشير في الأخير إلى أنّ مدارسنا لا تكسب المتعلّم ملكة اللّغة العربية بقدر ما تُلقنه مجموعة من القواعد النظرية البعيدة عن الواقع اللّغوي، والتي سرعان ما ينساها بمجرد خروجه من المدرسة، فالمدرسة الجزائرية لا تنتج مزدوجي اللّغة بل أوصاف لغويين لا يحسنون أيّا من اللّغتين.

الهوامش:

---

[1]- **ينظر: الخصائص: ابن جني، تح: محمد علي النجار، دار الهدى، بيروت، ط1، 1952، 33/1.**

[2]- **ينظر: اكتساب وتنمية اللغة ، خالد الزاوي، مؤسسة حورس، الإسكندرية، دط، 2006، ص: 13.**

[3]- **ينظر: اللغة الأم، ابن أعراب زهرة وآخرون، دار هومة للطباعة والنشر، الجزائر، 2004، ص: 51.**

[4]- **ينظر: لغة الطفل العربي والتحدّيات الراهنة، عبد السلام المسدي، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2007، العدد 19، ص: 159.**

[5]- **ينظر: علم الاجتماع التربوي وقضايا الحياة التربوية المعاصرة، علي أسعد وطفة، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، ط2، 1998، ص 147- 148.**

[6]- **ينظر: المحيط اللّغوي وأثره في اكتساب الطفل اللغة العربية الفصحى، محمد الهاشمي،دار صادر ،بيروت ،دط،دت،ص:123.**

[7]- **ينظر: الطفل والتربية المدرسية في الفضاء الأسري والثقافي، منى فياض، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء.، المغرب، ط1، 2004، ص:333.**

[8]- **ينظر: اللغة العربية في العصر الحديث قيم الثبوت وقوى التحوّل، نهاد الموسى، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2007، ص: 45.**

[9]- **ينظر: اللغة العربية رؤية علمية وبُعد جديد، محمد علي الملا، مكتبة نهضة الشرق، القاهرة، دط، 1995. ص: 114.**

[10]- **ينظر: التلفزيون وتأثيره في حياة الأطفال وثقافتهم، أبو أصبع صالح خليل- الأسيسكو، 2010، على الموقع:**

http://www.org.na/araba/publications/tifl/p11.php

[11]- **ينظر: المعلم والتربية، عرفات عبد العزيز سليمان، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، 1991، ص: 161.**

[12]– ينظر: دراسات وبحوث في علم النفس، نخبة من أساتذة علم النفس، دار الفكر العربي، القاهرة، 1995، ص: 299.

[13]– الدليل التطبيقي لمنهاج التربية التحضيرية، أطفال 5- 6 سنوات، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الأساسي، وزارة التربية، 2004م، ص:7.

[14]– ينظر: المرشد في منهاج رياض الأطفال، جميل أبو منير، محمد عبد الرحيم عدس، دار مجد لاوي عمان. دط، 2001، ص: 7.

[15] – Journal Officiel de république algérienne ,n 33,le 23 avril ,p ;428

[16]– ينظر: الحصيلة اللّغوية، المعتوق أحمد محمد، المجلس الوطني للثقافة والفنون، الجزائر، دط، دت، ص:23.

[17]– ينظر: منهاج التربية التحضيرية للأطفال في سن 5- 6 سنوات، مديرية التعليم الأساسي، 2004، ص:7.

[18]– ينظر: الجريدة الرسمية، 16 أفريل 1976، ص: 429.

[19]– ينظر: منهاج التربية التحضيرية، ص: 35.

مصنّف "الأمثال الشعبية في الجزائر والمغرب"
لمحمّد بن شنب
دراسة في منهج التوثيق والجماليات اللغوية

د. نعيمة العقريب

جامعة مولود معمري- تيزي وزو

إنّ الأمثال الشعبية ممارسة لغوية جمالية متداولة في الموروث الثقافي الجزائري باعتبارها عنصرا مهمّا تستخدمه جميع فئات المجتمع حيث تعمل على توحيد الوجدان والطبائع والعادات، كما ينظر إليها من ناحية أخرى على إنّها وثيقة تاريخية واجتماعية هامة تمكننا من قراءة أخلاق المجتمع وعاداته وطرق تفكيره وفلسفته في الحياة، فهي تكشف عن لغة الجماعة واستعمالاتها اللهجية وأسلوب عيشها ونمط تفكيرها ومعاييرها الأخلاقية...الخ. ويشير الباحث المصري أحمد أمين إلى هذا الأمر في مؤلفه قاموس العادات والتقاليد والتعابير المصرية حيث يقول: "أمثال كل أمة مصدر هام جدا للمؤرخ الأخلاقي والاجتماعي يستطيع كل منهما أن يعرف كثيرا من أخلاق الأمة وعاداتها وعقليتها ونظرتها إلى الحياة لأن الأمثال عادة وليدة البيئة التي نشأت منها" . [1]

وسنحاول في بحثنا أن نعرّف بمصنّف مهمّ مجهول من قبل الكثير من المثقّفين أنجزه العلاّمة الجزائري محمّد بن شنب حول الأمثال الشعبية إدراكا منه لأهميتها اللغوية وقيمتها الحضارية والفكرية، لأنّها ممارسة

لغوية منتشرة بين مختلف فئات الناس تعكس تصوراتهم وفلسفتهم في الحياة ونمط معيشتهم ... الخ.

يعدّ العلاّمة محمّد بن شنب(*) من بين الشخصيات الثقافية الجزائرية المهمّة التي لم تنل إنتاجاتها – للأسف الشديد- الحظّ الكافي من الدرس والبحث والنشر والتحليل، فبالرّغم من موسوعية الرّجل وغزارة علمه إلاّ إنّه غُيّب من الدوائر العلمية وظل مجهولا من قبل الكثيرين لاسيّما من الجيل الجديد حتى النُخبة والمثقفين منهم.

لقد برز محمّد بن شنب كشخصية مثقفة موسوعية حيث اهتم بعدّة معارف نذكر منها: البلاغة والمنطق والتحقيق واللسانيات والأدب واللّغة...الخ وكذلك ألّم- من جهة أخرى- بعدّة لغات عالمية كالفرنسية والتركية والفارسية والألمانية...الخ، وكان الرّجل على اتصال بدوائر البحث العلمي الاستعماري والمؤسّسة الثقافية القومية حيث كان هناك صراع ثقافي حاد بين الثقافتين: الفرنسية والعربية، وقد أبلى ابن شنب بلاء حسنا حيث بذل جهودا طيبة ومضنية في البحث العلمي المتنوّع، وأبان عن مقاومة ثقافية للهيمنة الاستعمارية من خلال التركيز على إبراز التراث الثقافي والهوية الوطنية بمختلف أشكالها من خلال جملة من المؤلّفات والتحقيقات المتنوّعة نذكر منها:

- تحفة الأدب في ميزان أشعار العرب: كتاب في مجال علم العروض والقوافي
- عنوان الدراية في علماء بجاية لأبي العباس أحمد الغبريني
- البستان في ذكر الأولياء والعلماء بتلمسان لابن مريم التلمساني
- طبقات علوم إفريقية لأبي ذر الخشني مع ترجمة فرنسية

ترجم ابن شنب الكثير من الكتب التراثية إلى اللّغة الفرنسية مبرزا أهميّة هذه الإنتاجات الثقافية وغناها المعرفي، فقد كان الرّجل شغوفا بالمطالعة ومحبّا للعلم يقضي أوقات طويلة بمكتبته دون ملل أو ضجر حيث يقول عنه عبد الرحمن الجيلالي:" وكان في حالة فراغه لا يبرح مكتبته الغنية ما لم يتفق لآخر غيره، وفيها من الكتب المخطوطة النادرة ومن عَلِم مرتبة صاحبها أدرك حقيقة منزلتها العالية" . [2]

لقد قدّم الرّجل أبحاثًا متنوعة بلغة المستعمر ذاته أوضح فيها الهُوية الثقافية المتميزة للشعب الجزائري والتي تختلف كليّة عن ثقافة المستعمِر - بكسر الميم- حيث أبرز لهم أننا نختلف عنهم ثقافيا حتى وإن حاولوا أن يدمجونا بالقوّة والاستيطان منذ بداية الاحتلال الفرنسي للجزائر عام 1830، فرغم تبوّء الرّجل مناصب علمية هامّة إلا إنّه بقي متواضعا محافظا على شخصيته وهويته من خلال تمسكه بزيّه التقليدي الجزائري في مختلف المحافل العلمية، وهو ما جعل العلاّمة "محمّد كرد علي"[(**)] يقول عنه بإعجاب: «شاهدته يخطب بالفرنسية في مؤتمر المستشرقين وهو في لباسه الوطني: عمامة صفراء ضخمة، وزنار عريض، وسراويل عريضة مسترسلة، ومعطف من صنع بلاده ، فأخذت بسحر بيانه واتساعه في بحثه» [3]

لقد أدرك محمّد بن شنب أهميّة التراث الثقافي للأمة الجزائرية ودوره الكبير في الحفاظ على تماسكها واستمرارها، ولهذا التفت إلى التراث الشعبي باعتباره الوسيلة التي بقيت للجزائريين لنقل الخبرات ومحاربة سياسة الطمس والتغريب والتجهيل التي مارسها الإستدمار الفرنسي بعنف ووحشية لا نظير لهما، ولهذا اهتم بالعاميّة الجزائرية من خلال أبحاثه في علاقاتها بالتركية والفارسية وكذلك تتبعه لأصل ومعاني بعض المفردات العامية الجزائرية كالشاشية والتليس ...الخ.

أنجز العلاّمة محمّد بن أبي شنب مصنّفه الهام المتخصّص في الأمثال الشعبية الجزائرية والذي نشره بباريس عام 1907 في ثلاثة أجزاء [4]، ويأتي هذا العمل في إطار الاهتمام والعناية بالأدب الشعبي الجزائري وتعريفه للآخرين، فقد لاحظ الرّجل أن معظم الأبحاث التي أنجزت في الأدب الشعبي الجزائري تغلب عليها النظرة الاستعمارية الاستعلائية المستمدة من المركزية الأوربية التي لا ترى في الأهالي الجزائريين إلا أولئك المتخلفين الهمج، ثم إن أغلب هذه الدراسات ارتبطت بنوايا استعمارية نفعية قصد الكشف عن سلوك الإنسان الجزائري وردود أفعاله حيث تركت السياسة الاستعمارية بصماتها بوضوح على اتجاهات البحث العلمي الذي تناول الثقافة الشعبية بالدراسة . [5]

وهكذا وجد ابن شنب كمّا من دراسات الأثنوغرافيين الفرنسيين مثل (ألكسندر جولي Alexandre Joly) و(جوزيف ديسبارمي J.Desparmet) و(هانوطو A. Hanoteau) و(روني باسي. René Basset) ولم يجد بدا من الرد عليها بطريقة علمية رصينة.

انبرى بن شنب لدراسة الأدب الشعبي من خلال مؤلفه الخاص بالأمثال الشعبية الجزائرية والمغربية بما يتناسب والإيديولوجية الوطنية ويتوافق مع منظومة النهضة العربية والإسلامية [6] فجمع في هذا المصنّف مدونة مهمة من الأمثال الشعبية الجزائرية والمغاربية التي تعبّر عن إبداع شعبي أصيل له قيمته الثقافية والحضارية الكبيرة والتي لا يمكن تجاهلها أو غض الطرف عنها كما إنّها تمثل في الوقت نفسه جهدا مهما للدارسين المهتمين بالإنتاج المعرفي في الجزائر والدول المغاربية بصفة عامة.

لاحظ محمّد بن أبي شنب إنّه ليس هناك أي عمل جامع حول الأمثال الشعبية الجزائرية إلا من بعض المحاولات التي قام بها بعض

الفرنسيين المهتمين باللهجات العامية وتعليمها فوضعوا بعض الكتب البسيطة وضمنوها بعض الأمثال الشعبية للأهالي الجزائريين ونذكر من هؤلاء: (ماكويل Machuel) و(دوما Dumas) و(ماريون Marion) و(ستوم Stumme) ....الخ، ومن الجزائريين: (مجدوب) ، (بن سديرة)...الخ.) إلا أن عمل بن شنب يبقى هو الأكثر إحاطة وتخصصا.

وقد اطّلع بن شنب على كل هذه الأعمال اطّلاعا وافيا، بل ويمكن القول إن مصنّفه كان بمثابة رد على مواقف بعض هؤلاء المستشرقين ممن كانوا يحاولون أن يحتقروا الإنتاجات الشعبية للأهالي الجزائريين ويقللوا من أهميتها، حيث يقول ابن شنب في مقدمة مصنّفه: « لهذا يجب أن لا نصدّق ما ذكره (شيربونو cherbonnau) بأن المحادثة عند العرب ما هي سوى تجميع لعبارات نمطية تلائم الظرف» [7].

إذن كان الرّجل على وعي تام بأهميّة الأمثال ووظيفتها في المجتمعات، حيث يقول في مقدمة مصنّفه عنها: "إنّها كما يقول العرب أنفسهم "المنارات التي تضيء الخُطب، إنّه بالاستعانة بمثل يتم إسكات ثرثار، وإنعاش محادثة، والتوليف بين القلوب، واجتناب الخطب الطويلة، وتوبيخ ضال، وتفنيد حجة، وإصلاح خطأ، والاستجابة لدعوة....إن الأمثال لا تستعمل في العادة إلا لكي تمنح قوة وطاقة أكثر لما قلناه" . [8]

1. **<u>منهجية بن شنب في توثيق الأمثال</u>**: يحوي مصنّف العلاّمة محمّد بن أبي شنب على3127 مثلا، وقد طبع لأول مرّة ما بين سنوات 1905 و1907 بباريس في ثلاثة أجزاء، وهو يعدّ المصنّف الأول من نوعه للأمثال العربية كونه ثنائي اللّغة (عربي/فرنسي).وقد بذل المؤلف جهدا جبّارا وشاقا في مصنّفه حول الأمثال الشعبية حيث اعتمد فيه منهجية محكمة، إذ كان يورد الأمثال العامية مرقمة ومرتبة ترتيبا أبجديا ثم يقوم

بترجمتها إلى اللّغة الفرنسية مع إيراد شروحات وتعليقات عليها، كما كان يقيم بعض المقارنات بين هذه الأمثال التي جمعها وأمثال أخرى في بعض اللهجات العربية والأجنبية، وكذلك بما ورد في كتب التراث العربي من أمثال: مجمع الميداني أو جمهرة أبي هلال العسكري...الخ، ويستشهد ببعض الأبيات الشعرية العربية أو الآيات القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة التي لها علاقة بمعاني هذه الأمثال ، كما راعى المؤلف حتى التنوعات اللهجية داخل الدارجة الجزائرية في حد ذاتها من خلال إيراد المناطق التي يُتداول فيها المثل، وقد حاول أن ينظم الأمر للقارئ حتى يسهل عليه معرفة المناطق الجغرافية التي يتداول فيها المثل من خلال استعمال رموز مفتاحية فاستعان بحروف فرنسية كبيرة حيث جعل كل حرف منها يدل على المنطقة التي يتداول فيها هذا المثل وكذلك الفئات التي تستعمله وهذه الرموز نوردها كما يلي: [9]

.2

مستعمل من المثقّفين والمتعلّمين:L

مجموع ومسموع من المدية :M

مجموع ومسموع من الجزائر العاصمة : A

مستعمل في قسنطينة والقطاع الشرقي: C

مستعمل في وهران والقطاع الغربي : O

مستعمل في الجنوب والهضاب العليا: S

يشير المؤلف إلى إنّه ركّز على الأمثال التي سمعها من منطقة المدية والجزائر العاصمة بحكم نشأته في المدينة الأولى باعتبارها مسقط رأسه واستقراره واشتغاله بالمدينة الثانية (حيث كان يسكن بسانت أوجين –

بولوغين حاليا- غير أن هذا لم يمنعه من الاطّلاع على أمثال أخرى من مختلف مناطق الوطن بحكم مهامه العلمية وسفرياته المختلفة.

لقد قام بن شنب ببحث ومسح معمّقين في كتب التراث وكتب المعاصرين له من عرب وأجانب في مجال الأمثال حيث أننا عندما ننظر إلى ببليوغرافية الكتاب نعثر على طائفة كبيرة من المراجع والمصادر – وبمختلف اللّغات- ونذكر مثلا من بين هذه المراجع :

- كتاب السفينة الدائرة بالأمثال السائرة لبشارة نصر الله حاتم
- أمثال المتكلمين من عوام المصريين لمحمود أفندي الباجوري.
- كتاب أمثال العوام في مصر والسودان والشام لنعوم شقير.
- كتاب نظم اللآل في الحكم والأمثال لعبد الله فكري باشا .
- كتاب ضروب أمثال عثمانية لشينازي أفندي.

بالإضافة إلى قائمة كبيرة من الكتب باللّغات الأجنبية دون أن نغفل عن كتب التراث كمجمع الميداني وجمهرة أبي هلال العسكري...الخ. وقد ألحق المؤلف كل جزء من كتابه بملحق يضم بعض التصويبات المطبعية والشروحات المستدركة.

وهكذا تتبع كتب الأمثال القديمة والمعاصرة – بمختلف اللّغات – ودقق في أبوابها ليقيم مقارنات بينها وبين الأمثال الجزائرية ليستخرج الأشباه والنظائر ومن هذه النظائر ما يتفق معنى ولفظا ، وما يتفق معنى دون اللفظ، وبهذا لم يكن هدفه جمع الأمثال الجزائرية فقط بل حاول أن يقيم مقارنات بينها وبين أمثال أخرى حيث يقول بهذا الصدد: «لا يهدف هذا العمل فقط إلى جمع الأمثال الموزعة في عدد من الأعمال وإضافة بضع مئات منها فالمؤلف لم يكتف بتصنيفها وفقا للحروف الأبجدية لتسهيل البحث، بل قام بترجمتها مرفوقة بالشروح بغرض بيان استعمالاتها، والبحث لبعضها عما يعادلها خاصة بالفرنسية ....وأشار إلى ما يوازيها في

الأمثال التي توجد في مصر وسوريا وبيزنطة والجزيرة العربية وبين منها ما هو مستعار مباشرة أو بصفة غير مباشرة من القرآن ومن الحديث النبوي ومن المجامع الشهيرة للأمثال الأدبية للميداني والعسكري». [10]

3. **القيمة الحجاجية واللغوية للأمثال الشعبية**: لقد أدرك ابن شنب أهميّة الأمثال الشعبية، حيث تكتسب هذه الأخيرة قيمة أنثروبولوجية وتوثيقية كبيرة للجماعة التي تتداولها، وكان الناس يستدلون بها على ثقافة المتحدث بكثرة ما يورد منها فيكون محل تقدير واحترام، كما أن المثل المواتي المراعي لمقتضيات الحال قد يكون سببا في حل نزاع أو عقد صفقة أو إسكات ثرثار أو تفنيد حجة...الخ ، فيراعي المتكلم المقام الذي يصاغ فيه الكلام لأن المقامات مختلفة ومتعددة، ويوضح السكاكي هذا الأمر قائلا: « لا يخفى عليك أن المقامات متفاوتة فمقام الشكر يباين مقام الشكاية ومقام التهنئة يباين مقام التعزية ، ومقام المدح يباين مقام الذم ، ومقام الترغيب يباين مقام الترهيب ومقام الجدّ يباين مقام الهزل » [11]

إذن إنّ المقام يساعد على التواصل وإفهام المخاطب وتحقيق المطلوب حيث إن "المعاني تتحول في مقامات التخاطب إلى مقاصد" [12].

وتستمدّ هذه الأمثال الشعبية قوّتها الكبيرة من السلطة المرتبطة بالجماعة فالأمثال صوت الأجداد ولهذا كثيرا ما كان يلجأ المداحون في الأسواق العامّة إلى محاولة جلب الناس إلى حلقاتهم عن طريق الأمثال الشعبية التي يحفظونها قبل أن يشرعوا في رواياتهم للقصص والسيَّر والأشعار.

ومن ناحية أخرى تظهر بصمات التلفّظ واضحة على الملفوظ به في تحديد شكله أو توجيه معناه، فالمتكلّم يتلفظ بشيء يفترض إنّه يناسب

وضعية معينة والمتلقي عليه أن يدرك السياق حتى يكون قادرا على تأويله، وتؤدّي الحركات الجسدية ونغمات الصوت والتنبير دورا تأثيريا مهمّا في هذا المجال فالعبارة "أحسنت" قد تعني معنى الاستحسان إذا صاحبها ما يدلّ على ذلك من تصفيق أو شيء من ملامح الوجه كما قد تدلّ على السخرية والاستهزاء إذا خوطب بها مصاحبة مع إمالة الصوت أو هزّ الرأس، كما قد تحمل دلالة التوبيخ ممزوجا بالغضب ...الخ. وهذا الأمر نجده واضحا عند التلفظ ببعض الأمثال الشعبية لأن له دور كبير في التأثير على السامع واستيعاب دلالة المثل فالمثل القائل:" **عَنْدْ الدّينْ يْبَانْ الدِّينْ**" فتشديد حرف الدال في الكلمة الأولى منحها معنى متميزا عن الكلمة الأخرى غير المشددة، وهذا الأمر نكتشفه من خلال النطق والتنبير لأنّ الأمثال الشعبية تعتمد الشفاهية وعن طريق النبر فرّقنا بين معاني الكلمات، وكذلك الأمر بالنسبة للاستبدالات حيث نلاحظ تطويلا في المثل الشعبي القائل: "**إذا حَبَّكْ القَمَرْ بَكْمَالُو، وَاشْ عْليكْ مَنْ النّجُومْ إذَا مَالُو**" وهذا التطويل ليس اعتباطيا بل له دلالة مهمة وارتباط بمعنى المثل ودلالته أوفي المثل القائل:" **الجَنّة فَنْدَقْ غَيرْ أَرْوَاحْ وادْخُلْ**"، **اللّي مَا عَنْدُو قَلْب يَتْعزّى فِيهْ، هْنَا يْمُوتْ قَاسِي، إذا عَنْدَكْ كثيرْ أعْطِ مَنْ مَالَكْ وإذا عَنْدَكْ قْليلْ أعْطِ مَنْ قَلْبَكْ، ثْلَاثَة عَدْيَانِي:عَيْنِي ووذْنِي ولْسَانِي لُوكَانْ مَا هُومَا نَدْخُلْ قَبْرِي هَانِي، واشْ أدَاكْ ياالحَجْلَة؟ وواشْ رَدَكْ بَالعَجْلَة؟....** فالمعنى- بصفة عامّة - في هذه الأمثال لا يمكن أن يكون بمعزل عن علاقة الأمر بالمتكلم ومقاصده والسامع وكذلك الموقف الذي يجري فيه الكلام.

وتهدف الأمثال إلى محاولة تكريس سلوكيات معيّنة والتنفير من سلوكيات أخرى كما تعمل على تمرير بعض المعارف الاجتماعية عبر

وسائط جمالية، وتبقى لهذه الأمثال فعّالية في الحاضر رغم ارتباطها بالماضي فهي تمثل أفعال إنجازية حيث هناك قصدية إنجاز الفعل فالمتكلم يهدف إلى التأثير على المستمع وحمله على التحلّي بسلوك معين أو النهي عن أمر غير مستحب مثلا: " **انْسَى الهَمّ يَنْسَاكْ- بَاتْ بْلاَ لْحَمْ تَصْبَحْ بْلَا دَيْنْ – اخْدَمْ بصُورْدِي وحَاسَبْ البَطَّالْ- احْفَظْ المِيمْ تَحَفْظَكْ- اخْسَرْ وفَارَقْ- عَسْ دَارَكْ ومَا تْسَرّقْ جَارَكْ**".....الخ

ويعدّ أسلوب السخرية من بين الأساليب المهمّة التي تعتمدها الأمثال الشعبية الجزائرية باعتبارها وسيلة للتعامل مع الواقع وانتقاد للأوضاع مما يجعله مرتبطا بالسياق والتأويل لأن السخرية تربط بين الخاصيّة التداولية والدلالية، فبالنسبة للعلاقة الدلالية هناك مثلا علاقة بين معنيين أحدهما ظاهر والآخر مضمر وبين المعنيين تضاد وتعارض – ازدواجية المعنى- بينما بالنسبة للتداولية فيستلزم حضور القصدية لأن هناك غاية أو مقصد يرمي إليه المتكلّم.

هناك تهكم في المثلين: " **آشْ يْخُصَكْ يَا العَرْيَانْ ؟ يْخَصْنِي الخْوَاتَمْ يَا مُولاَيْ، تْهَنّينَا مَنْ طُلْبَة الشنّين**(الحليب المضاف له الماء) **أشْرِينَا عَتْرُوسْ**"، عن الحالة الطارئة بأنّها أسوأ من الحالة التي قبلها، والتعارض يفهم من خلال السياق ويدعمه أكثر السياق الصوتي الذي يوضح المثل ويثير إشارات ودلالات معينة .

كما نجد في الأمثال استعمالا مراوغا للغة فيه إضمار والمستمع يستنفر كفاءاته اللسانية والمعرفية للوصول إلى المخفي، لأن هذه الملفوظات تبدو ملتبسة تقول عكس ما تضمر: "**هَذَاكْ مَا كُنَّا نَبْغُو للأحْبَابْ، مْنِينْ كَانْ حَيْ مَشْتَاقْ تَمْرّة وكِي مَاتْ عَلْقُولُوا عَرْجُونْ، مْنِينْ يَنوّرْ المَلْحْ، عْلَى زينك وكْحَالْ عَينَكْ، أَجِي يَا يَمَّا نْوَرِيلَكْ دَارْ بَابَا، أعْطِ**

الدّوَارَة لَلْقَطْ يَغْسَلْهَا والغْنَمْ للذِّيبْ يَسْرَحْهَا، تاركْ الصلاة يْقُولْ بَابْ الجَامَعْ مَغْلُوقْ".....الخ

فتنطوي السخرية على المضحك والمبكي في آن واحد لأنّها تعتمد أساسا على التعارض والصراع ولهذا فهي تتطلّب تأويلا مضاعفا تتمّ فيه مراعاة البنية اللغوية والخلفيات النفسية والمعرفية.

وتكشف- بدورها- التغيّرات اللهجية والمؤثرات التعبيرية في الأمثال الشعبية عن شخصيات المشاركين في الخطاب، وقد أشار ابن شنب إلى بعض التغيرات اللهجية لبعض الأمثال التي جمعها في مصنّفه (مثلا بين اللهجة العاصمية وبعض لهجات المناطق الجنوبية والداخلية) فنلاحظ ورود صيغة التصغير في بعض الأمثال العاصمية:

- **القْطِيطَة مَاتَتْ اتّسْعُوا الفِيرَانْ.**
- **مَا بْقَى فِي الْزنِيقَة غِيْر بُوعْنيقَة.**
- **مْنينْ ذِيكْ الورِيقَة مِنْ هَديكْ الشْجِيرَة.**
- **إذا عَادُو الخْطيوَاتْ أكْثَرْ مَنْ اللْقِيمَاتْ لابَارَكْ فِيهُمْ.**

وكذلك لدى العاصميين طريقة في نطق بعض الحروف كنطق الضاد طاءً كما في المثل:" **رَدْ غَيطُه (غيظه) عْلَى بَيطُه (بيضه)**، أو نطق الثاء تاءً: **الزْمَان طْويلْ والبْقْرَة عَتّارَة(عثّارة)**. أما فيما يخصّ اللهجات التي تسود جنوب البلاد فنجد أيضا بعض الخصائص كنطق الغين قافا: **الحْصيدَة ولت قبّار(غبّار) وَيْحَكْ يَاريّاحْ العَارْ**، أو نطق القاف كافا : **النَّايْلي اكْتلَه (اقتله) قبل مَا يتكلمْ** .أو استعمال بعض المفردات الخاصّة كما في الأمثلة التالية:

- **ما <u>نغزّ</u> البصلْ ما نَحْصَلْ**

- بُطْ النّسَا بَالنّسَا مَاشِي بَالعْصَا
- أنا نْخَشَشْ بالقُفَة وهي تْخَرَّجْ بالزَنْبِيلْ
- شَاوْ النّهَارْ رْفِيقْ
- فْلَان تْعَرّضْ كزَيدْ قْدَحْ(قوس قزح)
- قَدّمْ ياالثّعْلَبْ خَنْشُوشَكْ طْوِيلْ
- مَايَدْرِي بَالمَزْوَدْ غَيْ اللّي تْبَطْ بيهْ.

فمستعمل اللّغة في بيئة معينة لابد أن يراعي عرف البيئة التي يوجد فيها من أجل أن يحقق مقصده من عملية القول وحتى يشعر السامع بارتياح أكبر، ولقد منحنا هذا المصنّف ثروة لغوية مهمة يستطيع الدارسون من خلالها التعرف على اللّغة الدارجة المستعملة في الجزائر خلال النصف الأول من القرن العشرين.

وقد أبدى الرّجل بعض الملاحظات على المدونة التي نشرها إذ أن أغلب الأمثال تتشكل من عدد محدود من الكلمات كما أن لغتها تقترب من الفصحى تختفي منها فقط علامات الإعراب مثلا:

- الصَّابَرْ ينالْ
- الخَمرْ مَفْتَاحْ كُلْ شَرّ
- المْحَبّة المَزْرُوبَة لا بُدّ مَنْ العقُوبَة
- صَاحْبَكْ قَابْلُه وعَدُوك جَانْبُه
- صْدُورْ الأَحْرَارْ قْبُورْ الأَسْرَارْ

كما أورد بعض الرباعيات الشّعرية التي شاعت حتى أصبحت أمثالاً متداولة بين الناس مثل رباعيات عبد الرحمن المجدوب (**)، فرغم طول هذه

الرباعيات إلا أن إيقاعيتها وبنيتها الموسيقية المعتمدة على التكرارات والاستبدالات أسهمت بشكل كبير في حفظها وتداولها بين النّاس . من بين هذه الرباعيات نذكر الأمثلة التالية:

لا تْسَرِّجْ حَتّى تْلجِّمْ	واعْقَدْ عَقْدَة صْحِيحَة
لا تَتْكَلّمْ حَتّى تْخَمْ	لا تْعُودْ لَكْ فْضِيحَة

أو الرباعية المشهورة:

لا يَعْجْبَكْ نَوّارْ الدَفْلَى	فِي الوَادْ دَايَرْ ظْلَايَلْ
ولا يَعْجْبَكْ زِينْ الطّفْلَة	حَتى تْشُوفْ الفْعَايلْ

أو قوله:

ثْلَاثَة يْشَيْبُو المْرُو	مَشْيْ الليلْ بلا رفيقْ
وخَلْيْ المَزْودْ مَنْ الدقيقْ	ومُوتْ الخُو الشْقِيقْ

وقوله في رباعية أخرى:

الزّيتْ يَخْرُجْ مَنْ الزَيْتُونَة	والفَاهَمْ يَفْهَمْ لُغَة الطَّيرْ
لِي مَا تُخْرَجْ كَلْمتُه مَوْزُونَة	يَحْجَبْهَا فِي ضْميرُو خِيرْ

يأتي اهتمام الرّجل بالأمثال لاعتبارها عنصرا مهما تستخدمه جميع فئات المجتمع، وبهذا فهي تعمل على توحيد الوجدان والطبائع والعادات، كما ينظر إليها على إنّها وثيقة تاريخية واجتماعية هامّة تمكننا من قراءة أخلاق المجتمع وعاداته وطرق تفكيره وفلسفته في الحياة حيث يقول الباحث المصري أحمد أمين بهذا الصدد: "أمثال كل أمّة مصدر هام جدا للمؤرخ الأخلاقي والاجتماعي يستطيع كلّ منهما أن يعرف كثيرا من أخلاق الأمة وعاداتها وعقليتها ونظرتها إلى الحياة لأنّ الأمثال عادة وليدة البيئة التي نشأت منها "[13]

وفي الأخير نقول إنّ مصنّف محمّد بن أبي شنب جهد جبار يدل على موسوعية الرّجل التي شهد له بها العرب والأجانب، كما يدّل على روحه الوطنية والتي جسّدها من قبل من خلال تمسكه بلباسه التقليدي الأصيل حتى وهو يشارك في مختلف المحافل العلمية والدولية فكان بذلك سفيرا حقيقيا للثقافة الجزائرية العربية (شكلا ومضمونا) لا الثقافة الغربية الفرنسية، وليس أدل على هذا الأمر من تركيز الرّجل على التراث العربيّ والإسلامي في كل أبحاثه ودراساته، وقد حاول بن شنب قدر الإمكان الابتعاد عن بؤر السياسة حتى لا يتعرض عمله الثقافي إلى عوائق وضغوطات من السلطات الاستعمارية لأنّه يدرك جيدا أن العمل الثقافي هو الكفيل بتغيير أوضاع شعبه نحو الأحسن ويساهم في الحفاظ على هويته الأصيلة .

ولكن للأسف الشديد فإن مصنّف أمثاله أصبح نادرا إذ أنّ كلّ طبعاته على حد علمي قد طبعت بفرنسا فلا يستطيع القارئ الجزائري العادي أن يتحصل عليه حتى في المكتبات المتخصصة، وكذلك لا بد من إعادة تحقيق هذا المصنّف لأن خطه المغربي القديم الذي رسمت به حروفه يطرح بعض الصعوبات في القراءة بالنسبة للجيل الجديد غير المتعود على هذا الخط.

لقد آن الأوان لمنح محمّد بن أبي شنب المكانة المستحقة واللائقة من خلال الاهتمام بتراثه جمعا ونشرا وتحقيقا وتخصيص الرسائل الجامعية حول إنتاجاته الغزيرة والمهمّة.

الهوامش:

---

[1] - أحمد أمين ، قاموس العادات والتقاليد و التعابير المصرية، لجنة التأليف والترجمة ، القاهرة،1953 ، ص61

(*) - محمد بن شنب (1896- 1929) ولد بعين الذهب بولاية المدية في أسرة ميسورة الحال، حفظ القرآن الكريم ثم التحق بالمدرسة الفرنسية، درس بمدرسة المعلمين ببوزريعة ، ونال درجة الدكتوراه من قسم الأدب العربي بجامعة الجزائر، كان رجلا واسع الاطلاع يجيد عدة لغات أجنبية ، عيّن في سنة 1924 استنادا رسميا بجامعة الجزائر وشارك في المؤتمر الدولي السابع عشر للمستشرقين بأوكسفورد بإنجلترا عام 1928 حيث التقى عددا من أساتذة جامعة السوربون وكذلك بعض الباحثين العرب كطه حسين ومحمد كرد علي...الخ(للمزيد عن حياة العلامة محمد بن شنب ينظر: عبد الرحمن الجيلالي، محمد بن أبي شنب وآثاره، المؤسسة الوطنية للكتاب ، الجزائر 1983).

[2] - عبد الرحمن الجيلالي، محمد بن ابي شنب وآثاره، ص 28.

(**) - محمد كرد علي(1876- 1953): من مؤسسي المجمع العلمي العربي بدمشق سنة 1919 كانت له مراسلات مع العلامة محمد بن أبي شنب.

[3] - محمد كرد علي، المعاصرون، دار صادر، ط2، بيروت 1993، ص341.

[4] -M. Ben Cheneb , Proverbes de l'Algérie et du Maghreb, Maisonneuve et la rose, Paris 2003 .

[5] - انظر: عبد الحميد بورايو، الأدب الشعبي الجزائري، دار القصبة للنشر، الجزائر 2007، ص 9 .

[6] - انظر: عبد الحميد بورايو، في الثقافة الشعبية الجزائرية – التاريخ القضايا والتجليات، منشورات رابطة الأدب الشعبي لاتحاد الكتاب الجزائريين، الجزائر 2006، ص 79 .

[7] - M. Ben Cheneb, Proverbes de l'Algérie et du Maghreb (introduction) وقد اعتمدت على الترجمة التي أنجزها د/ عبد الحميد بورايو لمقدمة الكتاب.

[8] - المرجع نفسه، المقدمة.

[9] . -cf. M.Ben Cheneb, Proverbes de l'Algérie

[10] - M. Ben Cheneb, Proverbes de l'Algérie et du Maghreb (introduction

[11] - السكاكي(أبو يعقوب)، مفتاح العلوم، دار الكتب العلمية ، لبنان، 1983، ص168.

[12] - محمد محمد يونس علي، ، المعنى وظلال المعنى: أنظمة الدلالة في العربية، دار المدار الإسلامي، ط2، بيروت 2007، ص 09.

(**) - الشيخ عبد الرحمن المجذوب: هو الشيخ أبو زيد عبد الرحمن المجذوب بن عياد بن يعقوب بن سلامة الصنهاجي الدكالي المتوفى سنة 976هجرية وقد لُقب بالمجذوب وعرف بهذا اللقب، كان صوفيا زهد في الدنيا وساح في البلاد للوعظ والإرشاد (للمزيد ينظر: الشيخ نور الدين عبد القادر البسكري، القول المأثور من كلام الشيخ عبد الرحمن المجذوب، تقديم وتعليق: عادل بن حاج الجزائري، دار هومة ط2، الجزائر 2010، ص69)

[13] - أحمد أمين ، قاموس العادات والتقاليد والتعابير المصرية، ص61

صورة المحبوب وجمالياتها
في شعر عبد اللّه العشي

أ. فاطمة سعدون

جامعة محمد لمين دباغين –سطيف2

تمهيد: يمكن أن نرجع جمالية الصورة الشعرية إلى عدّة عوامل تنتج من العناصر التي يتخذها المبدع في تشكيل نصّه الإبداعي، بحيث ترتكز الصورة على آليات عديدة منها البلاغية، كالتشبيه والاستعارة والكناية، وما تقدمه للمتلقي من تجسيد وتشخيص، ومنها الفنية، التي تتخذ من تداخل الأدب بالفنون الأخرى مجالا لها، كالتشكيل والفضاء الطباعي... والشاعر الجزائري في تشكيل نصّه الإبداعي يسعى إلى وسم صوره الشعرية بجمالية الاختلاف، التي ترتكز أحيانا على النهل من روافد ذات طاقات لا تنفذ، كحال العوالم الصوفية التي تفيض على اللّغة والصورة بجماليات المغايرة والدهشة، ولأن الشاعر عبد اللّه العشي ممن سلكوا درب الشعراء المتصوفين، فقد تتبعنا صوره الشعرية في ديوانيه، "مقام البوح" و"يطوف بالأسماء" على مدار أهم الأحوال عند المتصوفة، وهو حال المحبة، أصل الأحوال والموجودات. فكانت صورة المحبوب التي غايرت مفهومها ومنطلقها مع الشعر المعاصر فكانت جمالية صورتها نابعة من هذا الاختلاف.

● **الصورة الشعرية:** تعدّ الصورة الشعرية من آليات التشكيل في الشعر منذ القديم، وقد ربطها النّقاد القدامى بجنس التصوير، حيث إن

الشعر «جنس من التصوير»[1]، وهي مقولة الجاحظ التي تعدّ أول مقولة في الشعر العربي ترمي إلى ربط التصوير بالشعر، ولعلّ هذه الفكرة قد طرقت «الجانب االحسّي للشعر وقدرته على إثارة صور بصرية في ذهن المتلقي»[2].

وقد تطوّرت هذه الفكرة بعد الجاحظ، حيث أصبح إظهار الصور البصرية انطلاقا من التصوير والتخييل فكرة تنامت في الحدّيث عن الشعر، إذ نجد الجرجاني يقارب عمل الشاعر بالصائغ والنحات والرسام، فإن كانت أعمال هؤلاء تظهر حسية ملموسة، فإن أعمال الشاعر تجسد هذه الحسّية من خلال التصوير، ذلك أن سبيل المعاني إنما هو «سبيل الأصباغ التي تعمل منها الصور والنقوش، فكما أنّك ترى الرجل قد تهدّى في الاصباغ التي عمل منها الصورة والنقش في ثوبه الذي نسج إلى ضرب من التخير والتدبر في أنفس الأصباغ وفي مواقعها ومقاديرها وكيفية مزجه وترتيبه إياها إلى ما لم يتهدّ إليه صاحبه، فجاء نقشه من أجل ذلك أعجب وصورته أغرب، كذلك حال الشاعر، والشاعر في توخيهما معاني النحو ووجوهه التي علمت أنّها محصول النظم»[3].

وقد ارتبطت الصورة في القديم بالبلاغة، وبخاصّة في التشبيه، ممّا جعل الصورة تسند إلى عدّة مركبات إضافية؛ فكانت بلاغية، شعرية أدبية فنّية، ممّا أدى إلى أن تشكلّ «واحدّة من أكثر مشكلّات الفن الشعري تعقيدا وتعرضا للتحليل والاستنتاج أو التخريج»[4].

وإن كنا لا نسعى إلى استيضاح الفرق بين هذه المركبات، إلاّ أنّنا نستشّف من خلالها إشارة الصورة إلى الجمالية؛ حيث إنّ "الصورة الفنية

Image Artictic (وهي الشعرية والأدبية معا) نسخة جمالية وميتا جمالية تستحضر فيها لغة الإبداع المتوترة الهيئتين، االحسّية والشعورية للأجسام أو المعاني بصياغة جديدة تمليها موهبة المبدع وتجربته، وفق (تعادلية) فنية بين طرفين هما الحقيقة والمجاز"[5]، ولعلّ هذا ما جعلها «لا تمثّل حقيقة ما، إلا الحقيقة الشعرية»[6].

أمّا الصورة في الشعر الحدّيث فقد زاد الاهتمام بها ولم تعدّ تلك المرتبطة بالبلاغة فقط، بل أضحى الاعتماد على عناصر اللّغة وأسلوب المفارقة والدهشة من مميزات قيام الصورة الشعرية الحدّيثة، حيث بدأ الوعي بالصورة «واضحا في الشعر العربي المعاصر، والذي أدرك أبعادها النفسية والفكرية وعلاقتها الوطيدة بالتجربة الشعرية، ومدى مسؤوليتها عن وضوح الرؤية واكتمال التجربة»[7]. وهو ما أدّى إلى اختلاف مفهومها عن كونها مقابلة للتشبيهات وعناصر البلاغة، ذلك أنّها «لم تعدّ تقف أمام الأشياء المادية لتنسخها، بل لتتعدّاها فتوقظ بذلك الحالة الشعورية واللحظة الانفعالية المستترة في ذات الشاعر»[8]. ولذلك فهي تقدّم للقارئ كـ «معطى مركب من عناصر كثيرة، من الخيال والفكر الموسيقى واللّغة»[9]، وهو ما يفسر اختلاف مفهومها وغايتها، «فإذا كانت في الشعر القديم من بين أدوات الشاعر في التواصل مع الوعي الجماعي، فهي في الشعر المعاصر دالة على الرؤية الشعرية والفردية وهي وسيلة الشاعر لتشكيل تجربة فنية نفسية فكرية متميزة، تعتمد على حدّس خاصّ وموقف – غير متكرر أو منسوخ – من قضايا الوجود الإنساني»[10].

وقد تم تقسيم الصورة الفنية في العصر الحدّيث على قسمين؛

بالنظر إلى الموضوعات التي تستمد منها عناصرها إلى: حسّية إن كانت عناصرها تستند إلى الحواس، وذهنية إذا كانت عناصرها تستند إلى موضوعات عقلية[11].وبالاعتماد على أقسامها، تمّت دراسة الصورة الشعرية وفق محورين «هما محور التشكيل: ونقصد به دراسة أنواع الصور وضروبها من حيث عناصر تشكيلها ومصادرها، ومحور البناء: ونعني به دراسة أنماط الصور طبقا لصلات الصور ببعضها وعلاقتها بالقصيدة وأبنيتها المختلفة»[12].

وارتباط الصورة بالخيال أضحى أمرا ضروريا في الشعر، إذ إنّ كلّ شخص يفهم الصور انطلاقا من خبراته وتجاربه، وكذا مدركاته التي تصب كلّها في عنصر الخيال، الذي يساعد على تقبّل هذه الصور وبخاصّة ما كان غريبا منها وغير مألوف، حيث «يرتبط مفهوم الصورة الشعرية برؤية الشاعر للعالم الموضوعي ودور 'الخيال' في إبداعه عبر موهبة (كفاءة) الشاعر، وهو مفهوم يتكئ –أساسا- على منظور يتماس مع النشاط الفلسفي، فالصورة الشعرية تشكيل لمعطيات عمليتين تمثلان جناحي الوعي الإنساني بنفسه وبعالمه هما عمليتا 'الإدراك' Perception و'التخيل' Imagination»[13].

فالخيال يسند الصورة حين تشكلّها وحين تلقيها، فالشاعر يرسمها وفق خياله والقارئ يتلقاها وفق خياله، ولعلّ مهارة الشاعر هي ما تسهم في وضع الصورة وتمازجها لتصل إلى متلقيها فاعلة مؤثرة، ذلك أن مهارة الشاعر «لا تظهر في المعاني التي يهدف إليها، ولكن في الصورة التي يخرج منها هذه المعاني، وفي هذه الصورة ترتكز خصائص الصنعة. ومهارة الشاعر

تتحدّد بمدى معرفته بهذه العناصر وقدرته على تحقيقها»[14]. ممّا جعل الصورة الفنية تحظى بأهمية كبيرة في تشكيل الإنتاجات الأدبية الحدّيثة، وهذا لما تمثله «من قيم إبداعية وذوقية وتعبير متوحدّ مع التجربة ومجسد لها، وهذا يعني أن الشعر في جوهر بنائه ليس محاولة لتشكيل صورة لفظية مجردة لا تتغلغل في روحها عاطفة صاحبها، فهي في جانب كبير منها سعي لإحدّاث حالة من الاستجابة المشروطة بفنية البناء الشعري»[15].

فالصورة إذن تهدف إلى التعبير عما تعذر التعبير عنه، إذ يتّخذها المبدع وسيلة للكشف عمّا تعذر عليه قوله مباشرة[16]، وهذا ما يجعلنا نقدر أنّ «الصورة الشعرية لم تخلق لذاتها، وإنّما لتكون جزءا من التجربة ولتكون جزءا من البنيان العضوي في القصيدة»[17].

والصورة الشعرية ضرورية للتعبير عن التجربة، وبخاصّة حال التعبير عن «حالات غامضة لا يستطاع بلوغها مباشرة، أو من أجل أن تنقل الدلالة الحقة لما يجده الشاعر»[18]، وهذا ما أهّلها لأن تكون وظيفتها غير توضيح المعنى أو تكثيفه، بل تجاوزت ذلك للكشف عن النفس[19]، والكشف عن النفس مآل الحدّاثة الجديدة، وخاصّة مع الشعر الجزائري المعاصر؛ الذي أصبحت التجربة الصوفية أهم روافده، الأمر الذي أدى إلى تطور الصورة الشعرية «بفضل جرأة بعض الشباب، الذين استطاعوا تفجير الطاقات الكامنة في اللّغة فرأينا أنماطا جديدة من التصوير»[20]، هذا التفجير اللغوي الذي ساعد في رسم صور تداخل الخيال الشعري فيها بدلالات الحدّث النفسي، حيث أصبح المتلقي يناور بوعيه الشعري والروحي ومدركاته الفنية جماليات الخطاب الشعري[21]. ولأن المحبوب في

التصوف الحدّاثي ليس محبوبا عرفانيا بقدر ما أضحى محبوبا تنتجه اللّغة، فقد ارتكز الشاعر عبد الله العشي في رسم صور ثنائية المحبوب/ المحب على مدار هذا المفهوم ليكونا تابعين للغة ومشكّلين باللّغة.

•صورة المحبوب عند عبد الله العشي: إن الحبّ هو أكثر الموضوعات تداولا عند المتصوفة، بل يعد الموضوع الرئيس لهم «إذ إنّ توجههم إلى الذات العلّيا ومناجاتها وندائها والتعلق بها يتجاوز علاقة العابد بالمعبود، والمخلوق بالخالق إلى علاقة العاشق بالمعشوق، حيث تكون رغبة الاتصال والتشوق أمرا يغلب على الصوفي حتى يتعلق بكلّ المنافذ أمامه، وحتى يترك كلّ ما عدا المحبوب من أجل أن يخلص له وحدّه»[22]، وهذا ما جعل حال المحبّة أكثر الأحوال ورودا عند المتصوفة، ذلك أن «المعرفة والحبّ متساويان روحيا، فكلّاهما يعلم من أفيض عليه الحقائق عينها التي يعلمها الآخر ولكن بلغة مغايرة»[23]، فالحبّ طريق للمعرفة (معرفة الذات الإلهية)، وغاية الصوفي هي الحبّ، كما هو وسيلة؛ فَبِهِ ولأجله يسعى لمعرفة الحق سبحانه. ذلك أن «الحبّ الصوفي محرك للتجربة للكتابة الصوفية من خلال كون هذا النوع من العشق – هو الآخر – محاولة للانفتاح على الكون، وتجاوز الحدّود نحو الإلهي، وتجاوز الاغتراب الذي يعانيه المتصوف/ الحبّ عبور نحو الحقيقة الوجودية للإنسان»[24].

وإذا كان الحبّ منبعا للكتابة ووسيلة للتجربة وغايتها، فإن حال الستر وعدم الكشف التي تتحكّم في الصوفي، وعظمة هذه التجربة أحالت على صعوبة التعبير عنها وإيجاد لغة تحتويها، فما كان من أهل الصوفية

إلاّ استلهام لغة الغزل العذري مع مخالفة التأويل، فإذا كان قيس بن الملوح يهيم بليلى فإن ليلى المتصوفة ليست إلاّ تجلّ للذات الإلهية[25]، ولأنّ الصوفي يدين بدين الحبّ «حبّ الذات الإلهية، فهو دين اتحاد أكثر منه دين طقوس، أي حرية وحركة لامتناهية، فالباطن لا حدّ لتشكّلاته، فهو الأصل، هو النور الذي لا يخضع لتحدّيدات الظاهر، بل هو الذي يفسّر الظاهر ويوضحه»[26]، إذ إنّ الحبّ «تعلق خاصّ من تعلقات الإرادة لا يكون إلا بمعدوم، ينتقل المحبّ بهذا التعلق إلى صفة المحبوب، وهو سار في جميع المقامات والأحوال لأنّه كان في الأصل»[27]. وهذا ما جعله محرّك التجربة الصوفية ومدارها، فتحدّث عنه شعراء الصوفية وباحوا بحبهم متغزلين منتشين متقربين فابن عربي يدين بدين الحبّ[28] وحدّه، ورابعة خالفت كلّ البشر في حبها[29]، أمّا ابن الفارض فقد جعل الحبّ مذهبه وملّته[30].

فالحبّ دين ومذهب، يملك حشاشة الروح والعقل من الحبّ لمحبوبه حتى ليغيب عن نفسه ليتحدّ بالمحبوب، والمحبّة «صفة تتمكن من قلب المحبّ فتستولي على مشاعره استيلاء كلّيّا، حتى لا يكون في قلب المحبّ إلاّ محبوبه، وقد تصل المحبّة بالمريد عدم الشعور بالنفس، أو محو ما عدا المحبوب من القلب، وتلك قمة سعادة المحبوب»[31].

إنّ سريان الحبّ في المقامات والأحوال بكونه أصلا، ولأنّ المتصوفة اتخذوه دينا ومذهبا، فذلك راجع إلى كونه كتجربة «هو مصدر للمعرفة بقدر ما هو علاقة بالحقيقة»[32]، فالصوفي يسعى إلى المعرفة، ومعرفة الحقيقة عن طريق سلوكه درب الحبّ واتخاذه دينا يؤمن به هو ما يكشف

له الحقائق فتتجلّى له المعارف.

وإن كان حبّ الله غاية الصوفي، فإنّ الشعر المعاصر باتخاذه لا لحبّ شريعة لم يكن يبتغي سبيل المريد بقدر ما كان يبحث عن محبوب مخصوص، إذ إنّ اعتماده اللّغة الصوفية مادة لتشكيل النصّ الشعري المعاصر، لم يكن لغاية عرفانية بقدر ما كان لغاية جمالية، بحثا عن طاقات إبداعية جديدة تشيع الحدّاثة من غرابة سبكها وتأويلها، وهذا ما جعل الحبّ يختلف عن حبّ المتصوفة، فإن كانت ثنائية (محبوب، محبّ) عند أهل العرفان (الله، الإنسان)، فأنّها مع الشعر المعاصر قد استبدلت بثنائيات مغايرة. حيث اتخذ الشاعر الحدّاثي محبوبا له يختلف عن الحبيب القديم حيث أصبح النصّ (القصيدة) هو المحبوب الذي يسعى إلى إرضائه ووصله، وإن كانت القصيدة لا تمنح نفسها بسهولة لا لمتلق ولا لشاعر؛ فأنّها تتمتّع بفراغات وبنيات لتعطي رسما مشكلّا يخفي أكثر ممّا يجلي ويبطن أكثر ممّا يظهر. وقد تمظهرت صور المحبوب اللّغة عند العشي في عديد القصائد التي تفوح بعبق الصوفية، حيث أصبح يبحث في نصوصه عن اللّغة باللّغة، هذه التي تماهى فيها وأعلن ولادته بها وليس أيّ لغة، بل لغة تستمد فيوضاتها من عوالم رمزية جمالية داهشة، بحيث لم تعدّ اللّغة وسيلة عنده، بل عشق يمارس طقوسه وينثرها في بياض الصفحة، يشكلّها ليظهر تجليها، إذ أنّها أضحت من تجليات الذات الإلهية عنده، يقول العشي:

أيها الشعر تجلّ الآن

هذا طيف مولاتك

فافرش دربها

زهرا

وعطرا

وتجلّ الآن (33)

إن تزاوج فعل الأمر مع النداء يجعل الإنشاء مناسبا لحالة الشاعر في القصيدة، إذ يفيد المشاركة وهذا حال الشعر والقصيدة (مولاته)، التي لابدّ من افتراش الدرب أمامها. لذلك يجعل من القصيدة محبوبا تستعجل الرحيل والانتهاء، أو هي كالبرق تومض في لحظة تنير الدرب ثم تختفي وهذا الزمن لا يكفي الشاعر للبوح بما يكتمه. يقول:

تريد القصيدة

أن تنتهي قبل ميعادها

وأريد البقاء على سورها

كي أبوح

بما قد كتمت (34)

إنّه يمارس طقوس الصوفية ليحظى بوقت أطول، فيعلو ويعرج إلى المنتهى ويعايش رحلته إلى هذه القصيدة، ينسج إلى العرش ليتّخذ لمحبوبه عرشه الخاصّ على الماء، فيبنيه له مزخرفا بألق من الحروف والكلمات وقد أشاع توظيف الفعل الماضي بنية متراصة تحيل على صورة حاملة للمعنى

مقرّة به:

علوت، سموت إلى المنتهى

وسبحت على غيمة، واتكأت على العرش

ثم استرحت

بنيت لها من سنا الروح

عرشا على الماء

أنرت على جانبيه النجوم

ورصعته بالألق(35)

لقد تخير الشاعر أن يبني نصّه على زمن ماض، بحيث كانت الأفعال طاغية على القصيدة، ما أدّى إلى شيوع حركية مكثفة في البناء وبخاصّة أنّها أسندت إلى تاء المتكلّم في إشارة من الشاعر إلى الذروة التي يعايشها في التجربة، حيث كانت الأفعال نتاج بعضها فالفعل (علا) والفعل (سما) يحيلان على الحقل الدلالي ذاته، بحيث يرتبطان بالعروج ولعلّ الفعل (سبح) قد يبدو للوهلة الأولى خارج السياق، لكنّ الشاعر يربطه بما يحيل على العلّو حينما يضيف إلى التركيب لفظة (الغيمة)+ حرف الجر (على) الذي يفيد الاستعلاء، ليكون الاتكاء على العرش في الاستراحة ولعلّ تخير الشاعر حرف العطف (ثم) بدل حرف العطف (الواو) التي وظفت مع الأفعال المتبقية، إحالة على المهلة التي يفيدها فعل (اتكأت) بحيث لا يمكن للاستراحة أن تكون فورية بل لابدّ من أن يتعين لها وقت زمني أطول نسبيا أفادته (ثمّ).

أمّا الأفعال الثلاثة الباقية فقد أفادت ما بعد الاستراحة، وكأنّها أفعال من بعد آخر بعد الرحلة، حيث يكون البناء ثم النور ثم الترصيع، وهكذا يمكن تصنيف أفعال هذا المقطع في جزئيين: الأوّل ارتبط بالرحلة وتبعاتها، والآخر يرتبط بما بعد الأهوال (الرحلة) وحقيقتها، فلأجل هذه الماهية (القصيدة) ما كانت الرحلة. وحين ينتهي الوقت يدرك أنّ ما حدّث يشبه الحلم الجميل، الذي ما لبث أن اختفى في الأفق، أنّها تجربة عايشها الشاعر باللّغة ومن أجل اللّغة، فالقصيدة عرشها لغوي يطرز بالأحرف والكلمات، يتّخذ لها عالما مبينا على عروش الماء، وكأنّها تخلق من جديد في كلّ مرة، ليكون الحلم دوما واحدّا يمر هاهنا ويختفي دون عودة:

سوف أذكره:

كان حلما بهيا

مرّ من ها هنا مرة

مرّ ...

ثم اختفى في الأفق(36)

إنّ الحلم الذي يتذكره الشاعر هو تلك التجربة اللغوية التي يعايشها مرة واحدّة، حيث إنّ لكلّ تجربة خصيصتها وإن تشابهت أفكارها، ذلك «أن الشعر في جوهره لا ينجم عن الأفكار بقدر ما يصنع من حفيف الكلمات، كوجه من وجوه التحدّي لمقاصد العقل»(37)، ولعلّ هذا ما يؤدّي إلى أن يعايش الشاعر تجاريه باللّغة، ولأجل اللّغة، في وصال يزداد كلّما راوده الحلم، إذ كانت الكتابة «فيضا إنسانيا متدفقا داخل فضاء من اللّغة

التي تعدّ ماء الحياة والوجود بالنسبة إلى الكاتب والمكتوب على حدّ سواء... فالكتابة بهذه المثابة هي ضياء وحياة وتواصل وإيقاع جميل»[38].

إنّ حضور الشاعر ينجلي بحضور محبوبه اللّغة، التي تتّخذ صفة من صفات الحبيب الإنسية، حيث ينزاح الشاعر العشي في وصف محبوبه، حينما يجعل القصيدة خائنة تتركه رغم أنّه يحبها ...، لكنّ ما له حيلة فهو عاشقها، وَلِهٌ بها، ليس له إلاّ أن يحتجب في حضرتها إذ هي مولاته وسيدته، فيستثمر الشاعر دلالة الوقفة في النصّ حيث تستوقف القصيدة العشي ليعيش المتناقضات، فيكون القبض والبسط، الطيّ والنشر الخفاء والظهور ثم بوح بالعبارة عن غوامض الأمور، يقول:

أوقفتِني في البوح يا مولاتي،

قبضتني، بسطتني،

طويتني، نشرتني،

أخفيتني، أظهرتني..

وبحت عن غوامض العبارة[39].

ولعلّ توظيف أحوال المتصوفة في هذا المقطع راجع إلى افتتاح القصيدة الذي أشاع دلالة الوقوف المستمدة من مواقف النفري، حيث يقف في حضرة محبوبه (الله)، فكان وقوف العشي متسما بالبوح من لدن الحبيبة، والتي لم تكن سوى القصيدة التي يعبر عنها في نصّ (القصيدة) بصور كثيرة، جمع فيها أوصافا ضدية عديدة، فكانت أميرة وحبيبة، مسندا بناء هذا المقطع إلى التضاد، إذ إنّ التقابل بين الأحوال هو «انعكاس

لنقائض الذات وخلاصة جدلها بالواقع والزمن في تحدّيد علاقتها بنقيض الحياة»[40]. يقول:

تسألني أميرتي

إن قلت فيها اليوم شعرا ؟

وهل لففت صدرها باللوز،

أو فرشتُ خطوها ...

زهرا ؟[41]

إنّ افتتاح النصّ يشيع الأوّل وهلة الخطاب العشقي لأنثى يظنها القارئ في البداية امرأة، تفتتح حوارا مع الشاعر وتساءله إن قال فيها شعرا، ليسترسل لنا الشاعر في وصف حاله ورصف الصور المتوالية له إلى أن يسأل نفسه إن كان باستطاعة الحروف أن تفي حق الكلّام. ثم يردّ عليها بحاله؛ حال العشق، وكيف أنّ اللّغة تضيع منه مستعينا بالمعجم الصوفي علّه يمدّه بطاقاته الرمزية وفي وضاته في المعنى، مثل (نشوة العشق) غيبوبة، ذهول، حضوري..

حين أكون يا أميرتي ...

في قمّة العشق ...

أضيع العبارة...

والنحو والعروض والمجاز والفصاحة

كأنما تيبست على شفاهي ...

حدّائق الرموز والإشارة[42]

إنّها الحبيبة التي تجعل اللّغة محصورة ضيقة لا تفي التجربة والشعور بحقه، فكانت تستعصي على البوح متيبسة على شفاه الشاعر متخذة من الحذف دلالة تعين على قليل ممّا عجزت عنه الأحرف، لترسم لنا هذه الأميرة والحبيبة القصيدة، معلنا وجودها عن طريق التصريح بالضمير المنفصل للمخاطب المؤنث الذي يتعدّد بتعدّد حقيقتها، كما أنّه يسعى إلى تكثيف الإيهام[43]، فهي قصيدة، ومجد، خصب ونضارة، شعر وفنون وحضارة...:

فهل بقي موضع للشعر يا حبيبتي ...

أحط فيه أحرفي،

وأجتلي شعوري؟

أنت القصيدة وأنت المجد ...

أنت الخصب والنضارة

وأنت الشعر والفنون ...

والحضارة[44]

وقد جعل العشي قصيدته تواصلا بين العنوان والمتن، فإن كان الديوان هو طوفان بالأسماء، فإن النصّ كان إحالة على كيفية هذا الطوفان والذي سيكون عن طريق اللّغة وتحدّيدا في شكلّ القصيدة. لذلك كانت الحاضر في الطرف الآخر من الحوار؛ مناديا إياها ملتمسا منها منحه نفسها قليلا من الزمن، كي يبث فيها ما يعتريه ويستعر داخله، وبخاصّة إثر الانكسار النفسي الذي ألّم به. يقول:

أيتها القصيدة

أدعوك باسم اللّه أن تمنحيني ساعة

لكي أعيد للطريق

أيامي المنكسرة

أيتها القصيدة

أشكو إليك

من بعد ما تيبست شفاهي

واثاقلت خطاي

وهدّني التحدّيق

في الأيام المقفرة

وخانني الذي زرعته زهرا على

صدري

وكنت استبقيه نجما أخضرا

لغربتي العميا

ورحلتي المنتظره

لم يبق لي سواك

أشكو إليه

آلامي المخنوقة المستعره(4 5).

إنّ هـذا الـنصّ الـذي حـاول فيـه الشـاعر بـث انكسـاره وتعبـه في هـذا الـزمن، قـد انبنـى في جمـل قصيرة أحالـت علـى صـورة المتعب الـذي لم يجـد للشكوى من سبيل إلا الكلام القليل، فكان أن تخير ما يفي الصورة حقه، عن طريق القِصَر الموظف، والتركيـز على الكلمات المعبرة، مـن مثـل (المنكسـرة، أشـكو، تيبسـت، اثاقلـت، هـدّني، المقفـرة، خـانني، غربـت، آلامـي المخنوقـة، المسـتعرة)، فهـذا الحـسّ المأسـاوي الـذي نستشـفه مـن الكلمـات يرسـم صـورا رمادية في حياة النصّ، وبخاصّة حينما كانت صورا متتالية متتابعة نتيجة القِصَر، وكأنّها تراكمات الزمن الذي هدّ الشاعر حدّ الاختناق.

كما شَبَّه العشي الكتابة والشعر بالطقوس الدينية، حيث يأمر بها في خطبته للحجيج. يقول:

ألقيت في الحجيج خطبتي

حثثتهم على الصلاة والزكاة والصيام والعباده

حثثتهم على الجهاد والشهاده

أمرتهم بالشعر والكتابه

....

......................(46)

في هـذا المقطـع تتـداخل دلالـة الحـجّ مـع دلالـة الكتابـة، مـع توظيـف فعلين يحيلان علـى الحـثّ والأمـر، فـارتبط الحـثّ بأركـان الـدين، وتكـرّر مـع الجهاد والشهادة، في حين ارتبط الأمر بفعل الكتابة والشعر، وكأنّها إشارة إلى أنّ الإنسـان مجبـول علـى الإسـلام ديـن الفطـرة، في الأوّل أمّـا في الثـاني

فالكتابة والشعر لا يتنافيان والدين، بل إنّهما إشارة إلى اللّغة ولعلّهما سبب من أسباب القراءة، لنجد تداخل الدين واللّغة من النصّ القرآني (إقرأ) فيكون الأمر أكثر ملاءمة من الحثّ، لأن فعل القراءة قد هُجِر من الكثيرين سواء أكانت قراءة دينية أم فكرية.

ويظلّ الشعر دوما مرتبطا بالحبّ والصبابة والفيوض، التي تغدق على المحبّ حدّ الذهول:

عرفت ما تقول

أغلقت قلبي

قلت له استرح

الآن يدخل الكلّام في مدائن الذهول

....

....

وغادرت فمي إلى كوكبها الأسماء

فالشعر ذوب صبوة وفيض ماء(47)

فالشاعر العشي يلجأ إلى المعجم الصوفي ليورد فكرته؛ بل يدعمها باللّغة السرية فيكون الذهول السابق لتوظيف الحبر السرّي يفيض بالمعنى الصوفي، ليجعل من الشعر صبوة وفيضا ستنزل على الشاعر حينما يعايش تجربته الوجودية، فيرسم وجودا تنتقل فيه الأسماء من الفمّ إلى كوكبها. وهو كوكب العشق الصوفي اللغوي.

خاتمة: من خلال تحليلنا لنصوص ديواني (مقام البوح) و(يطوف بالأسماء) وبحثنا عن صور المحبوب فيها، لمسنا أن الشاعر عبد الله العشي قد اتّخذ اللّغة محبوبا بديلا في ثنائية الحبّ الصوفي، ليجعل منها الغاية التي يريدها والسدرة التي يعرج إليها، كي يعبر بها عن ذاته فهو لن يكون لولا هذه اللّغة، ولا يرى نفسه إلاّ بتجليها له، لغة تعبر عن نفسها وعصرها ولا وصاية لأحد عليها إلاّ نفسها، فحتى مُحِبُّها لا يُعْطى إلاّ بقدر ما تمنحه وما تكشف له من أسرارها، فيكون حالها وحال الشاعر محبّها كحال الصوفي ومحبوبه الذي لا يعطيه إلاّ بقدر ما ارتقى في مقاماته وبحسب مكان عروجه ووصوله.

الهوامش:

---

[1]- أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ، كتاب الحيوان، ج3، تح: عبد السلام هارون، دار الجيل، بيروت لبنان، د ط، د ت، ص: 132.

[2]- كلّود عبيد: جمالية الصورة في جدلية العلاقة بين الفن التشكيلي والشعر، ص: 14.

[3]- عبد القاهر الجرجاني: دلائل الاعجاز، شرح وتعليق: محمد عبد المنعم خفاجي، حققه وضبطه وعلق عليه: محمد رضوان مهنا، مكتبة الايمان، القاهرة، مصر، دت، دط، ص:106.

[4]- محمد صابر عبيد: المغامرة الجمالية للنص الشعري، عالم الكتب الحدّيث، جدارا للكتاب العالمي، الأردن، 2008م، ط1، ص:34.

[5]- عبد الإله الصائغ: الخطاب الشعري الحدّاثوي والصورة الفنية، الحدّاثة وتحليل النص، المركز الثقافي العربي، بيروت لبنان، الدار البيضاء المغرب، 1999م، ط1، ص:148.

[6]- عبد الملك مرتاض: قضايا الشعريات، متابعة وتحليل لأهم قضايا الشعر المعاصرة، منشورات كلّية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الأمير عبد القادر قسنطينة، الجزائر، دت، دط، ص:250.

[7]- كاميليا عبد الفتاح: القصيدة العربية المعاصرة، دار المطبوعات الجامعية، الإسكندرية، 2006م/ 2007م، د ط، ص:481.

[8]- عبد الحميد هيمة: الصورة الفنية في الشعر الجزائري المعاصر، دار هومة، الجزائر، 2005م، دط، ص:88.

[9]- رابح بوحوش: اللسانيات وتطبيقاتها على الخطاب الشعري، دار العلوم للنشر والتوزيع، عنابة، الجزائر، 2006م، دط، ص: 152.

[10]- كاميليا عبد الفتاح: القصيدة العربية المعاصرة، ص: 483.

[11]- يراجع: الربعي بن سلامة: تطور البناء الفني في القصيدة العربية، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، دط، 2006م، ص:160.

[12]– بشرى موسى الصالح: الصورة الشعرية في النقد العربي الحديّث، المركز الثقافي العربي، بيروت، لينان، الدار البيضاء، المغرب، 1994م، ط1، ص: 109/ 110.

[13]– محمد فكري الجزار: الخطاب الشعري عند محمود درويش، إيتراك للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 2001م، ط1، ص152:.

[14]– عز الدين إسماعيل: الأسس الجمالية في النقد العربي، عرض وتفسير ومقارنة، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 1992م، د ط، ص:181.

[15]– علي حدّاد: الخطاب الآخر، مقاربة لأبجدية الشاعر ناقدا، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، سوريا، 2000م، دط، ص:199.

[16]– يراجع: رابح بوحوش: اللسانيات وتطبيقاتها على الخطاب الشعري، ص152.

[17]– عمر يوسف القادري: التجربة الشعرية عند فدوى طوقان بين الشكلّ والمضمون، دار هومة، الجزائر، دت، دط، ص:74.

[18]– مصطفى ناصف: الصورة الأدبية، دار الأندلس، دت، دط، ص:217.

[19]– يراجع: محمد العبد حمود: الحدّاثة في الشعر العربي المعاصر، بيأنّها ومظاهرها، الشركة العالمية للكتاب، لبنان، ط1، 1996م، ص:109.

[20]– عبد الحميد هيمة: الصورة الفنية في الشعر الجزائري المعاصر. ص 200 / 201.

[21]– يراجع: غالية خوجة: قلق النص ومحارق الحدّاثة، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، 2003م، ط1، ص:09.

[22]– أماني سليمان داوود: الأسلوبية والصوفية، دراسة في شعر الحسين بن منصور الحلاج، دار الحوار، 211م، ط1، ص: 138

[23]– سفيان زدادقة: الحقيقة والسراب، قراءة في البعد الصوفي عند أدونيس مرجعا وممارسة، الدار العربية للعلوم ناشرون، منشورات الاختلاف، لبنان، الجزائر، 2008م، ط1، ص:198.

[24]– سحر رامي: شعرية النص الصوفي في الفتوحات المكية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، مصر، 2005م، ط1، ص:152.

25- لمزيد من التوسع يراجع سفيان زدادقة: الحقيقة والسراب، ص 219

26- سهير حسانين: العبارة الصوفية في الشعر العربي الحدّيث، دار شرقيات، القاهرة، مصر، 2000م، ط1، ص:34.

27- سعاد الحكيم: المعجم الصوفي، دندرة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، 1981م، ط1، ص:302.

28- يقول في ترجمان الأشواق:

أدين بدين الحب أنى توجهت ركائبه فالدين ديني وايماني. ص36.

29- هي شهيدة العشق الإلهي تقول:

أحبـــك حبـــين حـــب الهـــوى وحبـــا لأنـــك أهـــل لـــــذاكا
فأمـــا الـــذي هـــو حـــب الهـــوى فشـــغلي بـــذكرك عمـــن ســـواكا
وأمـــا الـــذي أنـــت أهـــل لـــه فكشـــفك لـــي الحجـــب حتـــى أراكـــا

30- يقول في التائية الكبرى:

وعن مذهبي في الحب ما لي مذهب وإن ملت يوما عنه فارقت ملتي.

الديوان ص:27.

31- عبد الحميد هيمة: الخطاب الصوفي وأليات التأويل، قراءة في الشعر المغاربي العاصر، موفم للنشر، الجزائر، 2008م، د ط، ص:203

32- علي حرب: الحب والفناء، المرأة/ السكينة/ العداوة، الدار العربية للعلوم ناشرون، منشورات الاختلاف، لبنان، الجزائر، 2009م، ط2، ص: 183.

33- عبد الله العشي: مقام البوح، منشورات جمعية شروق الثقافية، باتنة، الجزائر، 2007م، د ط، ص:85.

34- عبد الله العشي: يطوف بالأسماء، منشورات أهل القلم، 2008م، د ط، ص:38.

35- المصدر نفسه، ص: 39/40.

36- المصدر نفسه، ص 40.

37 – عبد الله حمادي: ...أنطق عن الهوى، الألمعية، قسنطينة، الجزائر، 2011م، ط1، ص: 11.

38 – قدور رحماني: أوراق حول الشعر والتصوف، (مع قاموس بأهم المصطلحات الصوفية)، البديع للنشر والخدمات الاعلامية، الجزائر، د ت، د ط، ص: 123.

39 – عبد الله العشي: مقام البوح، ص:5.

40 – عبد القادر فيدوح: دلائلية النص الأدبي، دراسة سيميائية للشعر الجزائري، ديوان المطبوعات الجامعية، وهران، الجزائر، ط1، ص: 90.

41 – عبد الله العشي: مقام البوح، ص: 57.

42 – المصدر نفسه، ص:58.

43 – يراجع : خالد بلقاسم: أدونيس والخطاب الصوفي، دار توبقال للنشر، المغرب، 2000م، ط1، ص: 142.

44 – عبد الله العشي: مقام البوح، ص: 59/ 60.

45 – عبد الله العشي: يطوف بالأسماء، ص: 35/ 36.

46 – المصدر نفسه، ص: 13/ 14.

47 – عبد الله العشي: يطوف بالأسماء، ص: 48.

تمّ إخـــرَاج وطبـــع بـ :

دار الخلدونية للطباعة والنشر والتوزيع

05، شارع محمد مسعودي القبة القديمة-الجزائر

الهواتف: 05.42.72.40.22-021.68.86.48-021.68.86.49

البريد الإلكتروني :khaldou99_ed@yahoo.fr

اللغة العربية

Revue Académique Trimestrielle Indexée

منصّات الاعتماد

المجلس الأعلى للغة العربية

شارع فرنكلين روزفلت، ، الجزائر

الهاتف : 25 / 213.021.23.07.24 الناسوخ : 213.021.23.07.07

ص.ب : 575 الجزائر - ديدوش مراد

www.csla.dz

madjaletalarabia@gmail.com